



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA ESCRITA NO DISCURSO DE
MANUAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SÉCULO XX

Ana Cristina Falcão Almeida Tavares

Campina Grande, Julho de 2017

Ana Cristina Falcão Almeida Tavares

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA ESCRITA NO DISCURSO DE
MANUAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SÉCULO XX

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguagem e Ensino da Universidade
Federal de Campina Grande, como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Washington S.
de Farias

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

- T231c Tavares, Ana Cristina Falcão Almeida.
A constituição histórica da escrita no discurso de manuais didáticos de língua portuguesa do século XX / Ana Cristina Falcão Almeida Tavares. – Campina Grande, 2017.
137 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.
"Orientação: Prof. Dr. Washington S. de Farias".
Referências.
1. Análise do Discurso. 2. Escrita – Manuais Didáticos. 3. Discurso Pedagógico. 4. Língua Portuguesa – Historicidade. I. Farias, Washington S. de. II. Título.

CDU 81'42(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

APROVADA EM ____ / ____ / ____

Prof. Dr. Washington S. de Farias
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Orientador

Profa. Dra. Maria de Lourdes da Silva Leandro
Universidade Estadual da Paraíba
Examinadora

Profa. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Examinadora

RESUMO

Nessa pesquisa investigamos a constituição histórica da escrita a partir das representações que dela se fizeram ao longo do século XX em manuais didáticos. Direcionamos nosso olhar para o papel do manual didático enquanto objeto simbólico e veículo na construção do conhecimento através de um discurso pedagógico que funciona como espaço de observação da história. Analisamos o discurso de três conjuntos de manuais de escrita, produzidos em diferentes conjunturas sócio-históricas do século XX (décadas de 1920, 1930 e 1960), a fim de compreender os efeitos e os movimentos de sentido produzidos sobre quem ensina, quem aprende a escrita e sobre qual o modelo adequado de ensino. Tomamos como quadro teórico geral de referência os estudos da Análise de Discurso de linha francesa, orientados por Pêcheux (1969[1990]); 2010; 2014) Orlandi (1996b; 2002; 2005; 2012; 2014). Recorremos também aos estudos sobre o livro didático a partir (Bittencourt, 2008; Choppin, 2004; Batista, 1999; Richaudeau, 1979 e Souza, 1999) e sobre a história da legislação educacional, na área de língua portuguesa no Brasil (Razzini, 2000), além dos estudos sobre a constituição do discurso pedagógico (Giacomelli, 2007; Castro, 1995). O *corpus* da pesquisa foi constituído por obras didáticas representativas de três momentos históricos: *Manual de Estilo*, de José Oiticica (1925 [1940]), e *Arte da Composição e do Estylo*, de Pe. Antônio da Cruz (1930), da década de 1920; *Aprende tu mesmo a redigir*, de Estevão Cruz (1937), e *Prática de Redação*, de Raul Gómez (1939), da década de 1930; e *Manual de Expressão Oral e Escrita*, de Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1961[1977]), e *Comunicação em Prosa Moderna*, de Othon Moacir Garcia (1969), da década de 1960. Esse *corpus*, de natureza documental, foi analisado a partir de uma abordagem interpretativa discursiva, mediante seleção de recortes discursivos de acordo com os objetivos da pesquisa. A análise nos permitiu perceber que os livros do primeiro período (década de 1920) apontam para uma representação da escrita ancorada na filiação retórico-poética. Os do segundo período (década de 1930) apontam para uma representação que oscila entre uma escrita ancorada na retórica, e outra ancorada em uma perspectiva empirista do conhecimento baseada no método intuitivo. Os do terceiro período (década de 1960), apresentam uma escrita também inserida no universo retórico, mas que buscam um equilíbrio com uma noção de escrita mais racional (pragmática e técnica), relacionada a uma comunicação eficaz e como um meio de expressão de ideias. De forma geral, as representações da escrita no discurso dos manuais analisados evidenciam o vínculo do ensino de língua portuguesa à filiação retórica ainda no século XX, mesmo com deslocamentos provenientes dos gestos de cada autor.

Palavras-chave: Escrita. Manuais didáticos. Discurso Pedagógico. Historicidade.

ABSTRACT

In this research we investigate the historical constitution of writing from the representations that were made throughout the twentieth century in textbooks. We turn our attention to the role of the didactic manual as a symbolic object and vehicle in the construction of knowledge through a pedagogical discourse that functions as a space for the observation of history. We analyze the discourse of three sets of writing manuals, produced in different socio-historical conjunctures of the twentieth century (1920s, 1930s and 1960s), in order to understand the effects and movements of meaning produced on who teaches, who learns writing, and on which model of teaching. We take as a general theoretical frame of reference the studies of French Line Discourse Analysis, guided by Pêcheux (1969 [1990]); 2010; 2014) Orlandi (1996b; 2002; 2005; 2012; 2014). We also used studies about textbook from (Bittencourt, 2008; Choppin, 2004; Batista, 1999; Richaudeau, 1979 and Souza, 1999) and on the history of educational legislation in the Portuguese language area in Brazil (Razzini, 2000), as well as studies on the constitution of pedagogical discourse (Giacomelli, 2007; Castro, 1995). The corpus of the research consisted of didactic works representative of three historical moments: José Oiticica's *Manual de Estilo* (1925 [1940]), and *Arte da Composição e do Estylo*, by Fr. Antônio da Cruz (1930), of the decade 1920; *Aprende tu mesmo a redigir*, by Estevão Cruz (1937), and *Prática de Redação* by Raul Gómez (1939), from the 1930s; And *Manual de Expressão Oral e Escrita*, by Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1961 [1977]), and *Comunicação em Prosa Moderna*, by Othon Moacir Garcia (1969), of the 1960s. This corpus, of documentary nature, was analyzed from a discursive interpretative approach, through the selection of discursive cuts according to the research objectives. The analysis allowed us to perceive that the books of the first period (1920s) point to a representation of writing anchored in rhetorical-poetic affiliation. Those of the second period (1930s) point to a representation that oscillates between a writing anchored in rhetoric, and another one anchored in an empiricist perspective of knowledge based on the intuitive method. Those of the third period (1960s) present a writing also inserted in the rhetorical universe, but that seek a balance with a notion of writing more rational (pragmatic and technical), related to effective communication and as a means of expressing ideas. In general, the representations of writing in the discourse of the manuals analyzed show the link of Portuguese language teaching to rhetorical affiliation in the twentieth century, even with displacements from the gestures of each author.

Keywords: Writing. Teaching manuals. Pedagogical Discourse. Historicity.

A Deus Pai todo poderoso!
A Ele que é autor da vida e digno de toda honra, glória e louvor,
Por segurar minha mão e me amar com um amor imensurável.
À Nossa Senhora, Virgem Maria!
Por interceder por mim com seu amor de mãe.
Por sempre me envolver com seu manto sagrado,
Dedico com toda gratidão!

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom e amado Deus por ter me permitido chegar até aqui mesmo diante de todas as dificuldades. Por ser minha constante fortaleza em todos os momentos, por me preparar os melhores caminhos e por me compreender nas minhas alegrias e angústias. A Ele que me capacita todos os dias para realizar todas as atividades que me são confiadas revelando seu amor em cada gesto;

À minha amada Maria Santíssima, Nossa Senhora, por ter me ensinado através de seu exemplo, ser paciente em certos momentos e confiar nos planos do Senhor. Por sua intercessão nos momentos de aflição e por ter sempre me segurado em seus braços quando mais precisei;

À minha querida e amada mãe, Zélia, que em seu esforço constante e seu amor incondicional faz dos meus momentos de aflição, fardos mais leves. Por me ajudar quando mais preciso, por tornar possível a realização dos meus sonhos mesmo em meio a tantas tarefas diárias. Por seu apoio incansável em todos os aspectos nessa exaustiva tarefa de escrita;

Ao meu marido, Alisson, por ter me apoiado sempre acreditando no meu potencial e por se orgulhar de quem eu sou. Por ter me compreendido em todas as vezes que precisei me dedicar inteiramente às atividades acadêmicas. Por demonstrar seu total apoio nos mínimos gestos, sou eternamente grata;

Aos meus filhos amados Isaac e Igor Gabriel por terem me mostrado que a realização de um sonho é possível, quando se tem ao lado pessoas que lhe incentivem e ajudem a realiza-los. Por me fortalecerem com seus singelos sorrisos a cada dia e por me ajudarem a ser uma pessoa melhor através dos exemplos que tento passar;

Ao meu pai, Sebastião, por se orgulhar sempre de mim e por ter feito de muitos momentos, muito mais fáceis me ajudando como podia;

Aos meus irmãos Ana Emanuely, Ana Zélia e Emanuel pelo apoio nos momentos que mais precisei demonstrando total carinho com meus filhos quando precisava me ausentar para cumprir com as atividades;

À minha sogra Socorro, por estar sempre disposta a me ajudar quando preciso;

Ao meu orientador Washington Farias, pela disponibilidade em me atender sempre quando precisei, respeitando minhas limitações; pela atenção em todas as etapas do trabalho;

À CAPES, pelo concessão da bolsa;

À minha amiga Alanne, por sempre se mostrar tão atenciosa e companheira nos momentos de dúvida e angústia; por sempre me direcionar uma palavra de conforto quando precisei e por dividir comigo momentos que levarei pra toda vida;

Aos professores Sinara, Manassés e Auxiliadora por terem me ajudado no começo dessa etapa a concretizar esse sonho;

Aos secretários, Marciano e Valdemar, por terem sempre me ajudado nos momentos que precisei de auxílio e por terem sempre se mostrado tão generosos quando necessitei;

A todos que contribuíram direta e indiretamente para a concretização desse momento. Aos que me acolheram no silêncio de suas orações e a todos que torceram e torcem por mim. A todos os meus mais sinceros agradecimentos!

A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. (Eni Orlandi, 2012)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: ENFOQUE HISTÓRICO DO SABER PEDAGÓGICO SOBRE LÍNGUA	16
1.1 SABER ESCOLAR, INSTRUMENTOS DE SABER E MANUAIS DIDÁTICOS	16
1.1.1 O livro didático enquanto objeto simbólico e instrumento de saber	20
1.2 O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO PEDAGÓGICO E SUAS RELAÇÕES COM OS DISCURSOS OFICIAL E CIENTÍFICO	23
1.3 O DISCURSO PEDAGÓGICO NO BRASIL E O DISCURSO SOBRE A LÍNGUA (E A ESCRITA) E SEU ENSINO	26
1.4 PERIODIZAÇÃO DO ENSINO DE ESCRITA NO BRASIL	31
CAPÍTULO 2: A ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO: CONSIDERAÇÕES DA TEORIA DISCURSIVA	40
2.1 A ANÁLISE DE DISCURSO E SUAS RELAÇÕES COM O DISCURSO PEDAGÓGICO.....	41
CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	53
3.2 DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	55
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	61
CAPÍTULO 4: OS MOVIMENTOS DE SENTIDO NAS REPRESENTAÇÕES DA ESCRITA NO SÉCULO XX	63
4.1 <i>MANUAL DE ESTILO E A ARTE DA COMPOSIÇÃO E DO ESTYLO: A FILIAÇÃO RETÓRICO-POÉTICA DA ESCRITA</i>	64
4.2 <i>APRENDE TU MESMO A REDIGIR E PRÁTICA DE REDAÇÃO: A REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA ENTRE A PERSPECTIVA RETÓRICA E EMPIRISTA</i>	87
4.3 <i>MANUAL DE EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA E COMUNICAÇÃO EM PROSA MODERNA: VESTÍGIOS DA RETÓRICA E A MANIFESTAÇÃO DE UM RACIONALISMO PRAGMÁTICO E TÉCNICO</i>	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	134

INTRODUÇÃO

A produção e transmissão do conhecimento é uma busca incessante que sempre esteve presente na vida em sociedade. Foram muitos os instrumentos utilizados ao longo do tempo procurando facilitar a aquisição de informações por parte das pessoas. Com a crescente expansão da educação escolar desde o seu surgimento, e o advento de manuais, compêndios e livros didáticos (LDs)¹, esses materiais foram ganhando cada vez mais espaço e hoje são, na maioria das vezes, indispensáveis para o exercício do professor e para a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

No Brasil, até onde temos conhecimento, antes do descobrimento, a aquisição dos saberes se dava predominantemente através da oralidade. Depois que os portugueses chegaram em nossas terras, a busca pela imposição da língua portuguesa na terra conquistada culminou na adoção de materiais que usavam a escrita como forma de registro do conhecimento. Livros, manuais, antologias, bíblias eram usadas como material de auxílio no ensino de língua portuguesa. Desde então, a escrita passou a ocupar um lugar de grande importância nas relações sociais.

Séculos depois, a escrita, entendida como uma prática social simbólica que se materializa pela língua, passou a ser estudada nas aulas de língua portuguesa, assim como a leitura, e com o passar do tempo, vem ganhando cada vez mais relevância nos estudos da linguagem, tanto por ter se tornado indispensável na vida em sociedade, como pela complexidade que a envolve. Os estudos científicos que tomam a escrita por objeto procuram observar esse funcionamento da língua e influenciaram, ao longo do tempo, na elaboração de materiais destinados ao seu ensino e aprendizagem. .

Vários foram os manuais de ensino de escrita produzidos ao longo da história. Esses livros didáticos são enquadrados no que Orlandi (2002) denomina de *instrumentos linguísticos*, que englobam dicionários, gramáticas, vocabulários, listas de palavras, antologias, manuais, etc. O acervo acumulado de instrumentos permite o exame de nossa história a partir de nossa língua. Os livros didáticos ocupam,

¹ Não faremos aqui, distinção entre livro, manual ou compêndio. Todas essas denominações representarão um único material.

portanto, nessa pesquisa, um lugar importante, pois através deles podemos investigar as representações que se fizeram da escrita em diferentes momentos da história. Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de Orlandi (2002), quando esta defende que a história tem um papel influenciador nas práticas sociais. Segundo a autora,

o estudo sobre a história da língua e de seu conhecimento pode nos “falar” da sociedade e da história política da época, assim como do que resulta como ideias que se constituem e que nos acompanham ao longo de nossa história. (ORLANDI, 2002, p. 16)

Considerando esse pressuposto, nesta pesquisa, tomamos a escrita como objeto de estudo e pretendemos direcionar nossa análise para as discursividades presentes em manuais didáticos de ensino de escrita produzidos no século XX. Ao conceber esses instrumentos como espaços de produção de saber, nesse caso, do saber sobre a língua, buscaremos observar como a escrita se constituiu historicamente através desses manuais, a partir dos gestos de interpretação sobre a representação desse fenômeno.

A escrita é um objeto simbólico que, por sua representatividade, enquanto atividade necessária aos mais diversos rituais da vida cotidiana, foi se legitimando como uma prática de grande importância, seja como instrumento de comunicação, registro ou memória. Na atualidade, são tantos os usos da escrita que fica difícil mensurar e delimitar até onde se estende sua prática. Além da necessidade de se comunicar e/ou de transmitir informação (através de bilhetes, jornais, cartas, sms, redes sociais, sites, blogs, etc.), nos deparamos com o fato de precisar garantir uma expansão da memória (reconhecer que não é possível guardar tudo o que se pretende na memória e por isso anotar alguma informação que considera relevante); ou ainda com a necessidade de fazer registro de determinados acontecimentos que só se legitimam perante a sociedade através da escrita (registro de nascimento, casamento, divórcio, certidão de óbito, documentos em geral, empréstimos, vendas, etc).

Essa condição despertou-nos a curiosidade de investigar como essa representação se deu ao longo dos anos e como a história influenciou nas modificações que houve nessas concepções com o passar do tempo. O ensino de escrita passou por muitas fases e em cada uma delas esse fenômeno da linguagem

era concebido tendo como referência uma filiação específica, um contexto político educacional determinado, um jogo de formações discursivas.

No início do século XX, o “bom” ensino de escrita prezava pela escrita dita “correta” que estava fortemente articulada aos preceitos ortográficos e gramaticais. Dependendo da perspectiva do autor, o aprendiz da escrita teria que tomar como referência, para um bom aprendizado, o trabalho dos grandes escritores literários. Os princípios da Retórica exerciam forte influência nesses estudos. Além disso, nessa época, circulava ainda muito comumente a ideia de que escrever como os grandes literatos era uma questão de dom.

Até a década de 1960, a ideia da escrita ancorada na filiação retórica ainda era muito marcante. Depois dessa década se estabeleceu a denominação “Comunicação e Expressão” para identificar a disciplina de língua portuguesa, em 1971. Nesse contexto, deveriam ser mais valorizados os sentidos produzidos pelo texto, sua significação, o poder argumentativo do sujeito-autor. No entanto, a retórica ainda persistia mesmo que de forma menos evidente e alguns de seus elementos ainda eram encontrados em manuais dessa década.

Com o surgimento dos estudos da linguagem como a Sociolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Semântica, entre outras, a escrita é tomada de pontos de vista distintos e, dependendo da filiação teórica à qual se vincula determinada definição, o modo de ensinar também se diferencia.

Como nossa pesquisa se insere no campo da Análise de Discurso, que “trabalha com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com seus conteúdos” (ORLANDI, 1996b, p. 30), não estamos interessados em chegar a um saber definitivo ou ideal sobre a escrita, mas de compreender os processos simbólicos a partir dos quais ela foi produzida, reproduzida e transformada ao longo da história.

Tomamos os manuais, em nossa pesquisa, também como objetos simbólicos produtores de significação e espaços de constituição de sentidos capazes de produzir saberes sobre a língua – em que consiste a escrita, a quem se destina, como pode ser apreendida, ensinada – e de evidenciar as filiações teóricas e políticas a que se submetem na época de sua produção.

Desde o século XIX, quando a expansão desses materiais foi ganhando cada vez mais força, os manuais ou livros didáticos vêm exercendo uma influência incontestável no ensino e na disseminação do conhecimento sobre nossa língua, assim como na ciência.

Concebemos, portanto, o livro didático, como espaço complexo de inscrição da relação dos mais variados discursos (oficial, teórico, científico, etc.), pois implica pensar a imagem da escrita em si como objeto, o sujeito que se utiliza dela, os processos de seu ensino e aprendizagem.

Definimos como objetivo geral, nessa pesquisa, investigar o processo de constituição histórica da escrita como objeto de ensino-aprendizagem a partir da análise discursiva de manuais didáticos produzidos no Brasil ao longo do século XX. Para tanto, foram selecionados três grupos de manuais produzidos entre as décadas de 1920 e 1960. São eles: *Manual de Estilo*, de José Oiticica (1925[1940]), e *Arte da Composição e do Estylo*, de Pe. Antônio da Cruz (1930), que correspondem ao 1º período de análise (década de 1920)²; *Aprende tu mesmo a redigir*, de Prof. Estevão Cruz (1937), e *Prática de Redação*, de Raul Gómez (1939), que correspondem ao 2º período (década de 1930); e *Manual de Expressão Oral e Escrita*, de Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1961[1977]), e *Comunicação em Prosa Moderna*, de Othon Moacir Garcia (1969), que correspondem ao 3º período (década de 1960).

Na busca de uma melhor compreensão sobre as formas de representação da escrita, no século XX, procuraremos responder aos seguintes questionamentos: 1) Como a escrita, enquanto objeto de ensino, se constituiu historicamente, tendo como referência o sujeito que ensina, o sujeito que aprende e o ensino de escrita considerado “adequado” em manuais didáticos de períodos diferentes do século XX? 2) Quais os efeitos e os movimentos de sentido produzidos pelas representações que se fazem da escrita enquanto objeto de ensino-aprendizagem; 3) Que relações podemos estabelecer entre o discurso desses instrumentos sobre a escrita e o discurso teórico e pedagógico?

²Realizamos uma denominação dos períodos para facilitar a identificação dos livros e seus respectivos períodos de publicação. Produzidos na década de 1920 (1º período), na década de 1930 (2º período) e na década de 1960 (3º período).

Para responder a essas questões, objetivamos especificamente: a) identificar os gestos de interpretação produzidos sobre a escrita no discurso dos manuais selecionados, a partir da representação que fazem da escrita, de quem ensina e de quem aprende; b) analisar os movimentos de sentido produzidos sobre a escrita consideradas as diferentes condições de produção de cada manual e de cada período; c) estabelecer relações interdiscursivas entre o discurso teórico e o discurso pedagógico em que essas representações estão ancoradas.

Buscamos compreender, portanto, na análise do discurso dos manuais, a produção e movimentação de sentidos e de posições-sujeito em torno da escrita: o que foi sendo legitimado ou descartado em cada momento, o que se estabiliza e se transforma como saber sobre a escrita, seus sujeitos e seu ensino-aprendizagem.

A escrita, sob um olhar discursivo, é tomada como um objeto simbólico, assim como o saber linguístico, na medida em que os discursos produzidos por ela se constituem a partir de relações interdiscursivas, configuradas e reconfiguradas ao longo da história. Segundo Orlandi (2002)

os objetos simbólicos que estão envolvidos na formação de um país são de muitas e variadas naturezas. E é da produção desses objetos e da relação estabelecida pelos sujeitos com essa produção que resultam tanto os sentidos atribuídos ao país como os que dão sentidos a esses sujeitos enquanto se definem como súditos, servos ou cidadãos [...] (ORLANDI, 2002, p. 21)

Nesse sentido, a escrita é vista a partir do funcionamento da significação de um discurso sobre ela, dos movimentos de interpretação que se produzem, e denuncia nossa história, nossa política, os princípios que regem nossa vida em sociedade, em particular nosso modo de relação com a escrita.

A relevância de estudos discursivos históricos como o nosso está na possibilidade de compreender como certos sentidos emergem, se estabilizam e se transformam ao longo da história, produzindo efeitos de sentido sobre a constituição das identidades e sobre as práticas dos sujeitos.

A reflexão sobre esses efeitos de sentido, além de propiciar conhecimento de ordem histórica sobre a escrita no Brasil, pode trazer modificações na representação que o professor faz da escrita como objeto de ensino, pela possibilidade de reflexão

que o trabalho oferece sobre a escrita. É importante que não só o professor, mas todo e qualquer sujeito, enquanto sujeito do/ao simbólico, perceba que a história tem um papel imprescindível e de extrema importância na produção e transformação dos discursos, “já que não há sentido possível sem história, pois é a história que provê a linguagem de sentido, ou melhor, de sentidos.” (ORLANDI, 1996b, p. 57)

Por estar inserida no campo discursivo, essa pesquisa levanta questionamentos e reflexões característicos de pesquisas inseridas nesse campo do conhecimento, como:

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. [...]” (ORLANDI, 2012, p. 9)

É sob essa perspectiva teórica que pretendemos analisar a relação dos discursos dos manuais com discursos outros, já-ditos, porém pela ação da história, marcados pela reformulação, pela transformação.

Nossa pesquisa se organiza em quatro capítulos. No primeiro capítulo, contextualizamos como se constituiu o saber escolar e qual o papel dos instrumentos de saber, especificamente do livro didático, na veiculação do discurso pedagógico. Nesse sentido, apresentamos como se configura esse tipo de discurso e, em seguida, fazemos um apanhado do contexto histórico-político-educacional do século XX, através da legislação e dos programas que regulamentaram o ensino na época. Direcionamos nosso olhar para as particularidades do ensino de língua portuguesa, especialmente da escrita, buscando entender a relação desse contexto com o discurso dos manuais em análise.

Na discussão sobre o funcionamento do discurso pedagógico, utilizamos referências como Giacomelli (2007) e Castro (1995). Para compreender como se configuram os livros didáticos como espaços de inscrição desse e de outros discursos buscamos apoio em Bittencourt (2008), Choppin (2004), Batista (1999), Richaudeau

(1979) e Souza (1999). Ainda nesse capítulo, recorreremos a Razzini (2000), que nos auxilia a entender como se configurou o contexto político-educacional da época.

No segundo capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso que servirão de base para a análise de nosso *corpus*. Primeiro, mostramos o deslocamento que se faz da noção de indivíduo para a noção de *sujeito* (PÊCHEUX, 2012), lugar historicamente constituído de significação, ajudando-nos a entender o modo de constituição e representação das posições sujeito no discurso, no caso de nossa pesquisa, as posições de professor e aluno. Depois, apresentamos os conceitos de *condições de produção*, evidenciando a importância de entender que nenhum discurso se produz ao acaso, mas a partir de condições específicas que nos remetem as *formações discursivas* (ORLANDI, 2012) em que se inscrevem os sujeitos (autor e leitor), e por meio das quais são produzidos os *gestos de interpretação* (ORLANDI, 1996b) específicos que definem a relação do sujeito com os sentidos na história. Destacamos na discussão do capítulo em questão que é a partir desses gestos que são produzidos os *efeitos de sentido* (INDURSKY, 2007) do discurso. Buscamos ainda nesse capítulo compreender a questão do modo como os sentidos emergem, se estabilizam e se transformam, através da noção de *movimento de sentido*, a partir de proposições de Foucault (2008) e Orlandi (2005).

No terceiro capítulo, indicamos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Caracterizamos nossa pesquisa e enfatizamos o lugar da interpretação na teoria discursiva. Na busca de atender a nossos objetivos, explicamos como procedemos à seleção do *corpus*, como ele foi recortado, e quais os procedimentos e categorias de análise foram eleitos: os *efeitos de sentido* sobre as representações da escrita, as *filiações* às quais essas representações se submetem e os *movimentos de sentido* produzidos pelos deslocamentos que se fazem nessas representações.

No último capítulo, apresentamos a análise dos manuais a partir das categorias selecionadas evidenciando as representações sobre a escrita e os sujeitos da escrita (professor e aluno) textualizadas em cada período, bem como os movimentos de sentido apreendidos a partir dessas representações.

CAPÍTULO 1: O SABER PEDAGÓGICO SOBRE A LÍNGUA

Quando nos deparamos com a realidade escolar tal qual se constitui em sua vertente mais tradicional, percebemos o papel fundamental desempenhado pelo livro ou por qualquer material didático que tenha por função auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. O saber escolar passou por fases importantes na construção desse material.

Considerando que “a história da língua, da produção de objetos/instrumentos que representam para a sociedade o conhecimento sobre ela, assim como a imagem dos que a praticam (os cidadãos), estão inextricavelmente ligados” (ORLANDI, 2007, p. 54-55), neste capítulo, faremos um apanhado de como o discurso pedagógico foi se constituindo juntamente com o saber escolar e qual o papel dos instrumentos de saber (que incluem materiais impressos, instrumentos tecnológicos e os livros didáticos) que serviram de suporte para a inscrição desses discursos. Logo depois, faremos uma abordagem de como o discurso pedagógico está relacionado a outros tipos de discurso em sua constituição, a exemplo do discurso oficial e do discurso científico, evidenciando a complexidade que o constitui. Por fim, direcionaremos a abordagem desse discurso aos sentidos produzidos sobre a língua e seu ensino, especificamente o ensino de escrita. Trataremos sobre a legislação educacional e os programas que regulamentaram o ensino de língua portuguesa no século XX, direcionando nosso olhar para o ensino-aprendizagem da escrita, na busca de entender a relação existente entre os discursos sobre a escrita e a exterioridade, e as possíveis mudanças e estabilizações nas concepções desse objeto simbólico.

1.1 SABER ESCOLAR, INSTRUMENTOS DE SABER E MANUAIS DIDÁTICOS

Há uma diversidade de instrumentos que se constituem como importantes vias de acesso ao conhecimento até então produzido sobre a língua. São através deles que nos permitimos conhecer quais as características que particularizam uma

língua, quais as regras que determinam o seu funcionamento e quais os saberes tidos como legítimos na época em que são publicados.

A Escola é o lugar que se institui como sede de reprodução desse e de muitos outros conhecimentos e reflete através do sistema de ensino a conjuntura política e educacional em que está inserida.

A Escola é uma instituição de uma sociedade dada, gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias, e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias que são datadas historicamente, que se aliam-confrontam aos interesses e necessidades materiais dos diferentes grupos sociais. (VIEIRA DA SILVA, 2007, p. 148)

Existem várias discussões de como se concebe o saber escolar. Bittencourt (2008) discute em seu texto o fato de que, em alguns casos, o saber escolar é pensado por alguns estudiosos da seguinte forma: “os conteúdos das disciplinas escolares são meras “vulgarizações” do saber denominado erudito, cabendo aos pedagogos criar metodologias para que as ciências possam ser assimiladas por um público jovem.” (BITTENCOURT, 2008, p. 16). Na mesma linha de raciocínio, Hébrard (1999) reafirma que “os sistemas escolares são percebidos como dispositivos que selecionam e transformam os saberes produzidos pelos “intelectuais” com a finalidade de torná-los assimiláveis por jovens alunos” (HÉBRARD, 1999, p. 34). BATISTA (1999, p. 533), porém, discorda dessa ideia sobre o saber propagado pela escola, direcionando seu ponto de vista também para o papel do livro didático. O autor afirma que

[...] a origem desses saberes e objetos é bem mais complexa (...) e que muitas vezes, é à escola e a seus livros que se deve atribuir a origem de conhecimentos e saberes posteriormente apropriados pelas esferas do conhecimento erudito e científico.

De toda forma, podemos afirmar que o saber escolar é um saber modificado, controlado, moldado a uma realidade específica. Aqui no Brasil, desde a época da colonização, o saber transmitido sempre foi controlado. De acordo com Souza (1999, p. 21), “[...] no período colonial o ensino escolar constituiu um empreendimento exclusivamente eclesiástico, tendo permanecido principalmente sob a

responsabilidade dos jesuítas.” A Igreja católica era a grande instituição responsável pela veiculação e controle desse conhecimento escolar. Nessa forma de controle, era necessário que o aluno não só aprendesse o conhecimento dito “pedagógico”, mas que fosse instruído nas doutrinas de sua religião, da moral e dos bons costumes.

Na realidade europeia do século XVIII, por exemplo, mais especificamente na França, Hébrard (1999) afirma que, nas escolas religiosas, “ensinava-se às crianças recitar o catecismo e as orações, ajudar na missa, frequentar os sacramentos, conhecer a liturgia e se comportar em cada instante conforma a civilidade cristã.” (HÉBRARD, 1999, p. 45). Além do ensino religioso, aqui no Brasil, na época colonial, havia também “uma educação linguística e literária, com o destaque para o latim e sua literatura, e mais gramática portuguesa e retórica (nesta última subsumida à poética)”. (SOUZA, 1999, p. 25)

A partir do século XIX, foi crescente o interesse em separar Estado e Igreja, por parte de educadores e políticos liberais, que pretendiam que o comando da educação nas escolas se desse por parte apenas do Estado. Já no fim desse século, aqui no Brasil, com a reforma de Leôncio de Carvalho de 1878 (BITTENCOURT, 2008), o ensino religioso tornou-se facultativo permanecendo, assim, no estabelecimento da República, anos mais tarde.

Nas duas formas de controle do saber escolar, pelo Estado e pela Igreja,

permaneceu a crença na força do livro escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais. A obra didática era concebida como principal instrumento para divulgação do ideário educacional, dependendo dela, a formação do professor e do aluno. (BITTENCOURT, 2008, p. 26)

Esse material era considerado definitivamente a melhor forma de controlar o ensino. Bittencourt (2008) afirma ainda que um dos propósitos da construção dos livros didáticos foi regularizar e controlar os conteúdos levados à sala de aula. O receio de perceber que os jovens e crianças podiam ter acesso a qualquer tipo de conteúdo provocou a preocupação em instituir um conteúdo regulamentado e uniforme para todo o país. Dessa forma tornava-se crescente a vigilância e o acompanhamento por parte do Estado da produção didática, ao mesmo tempo em que diminuía a influência da Igreja sobre o ensino.

Apesar de ressaltar a importância desse instrumento no ambiente escolar, Batista (1999) faz algumas considerações sobre o uso de outros “suportes” que não são necessariamente o livro didático para mediar e regular o ensino no ambiente de sala de aula. Ele acredita que o livro é apenas um dos muitos suportes que existem e que algumas coleções assumem outras formas que não as de um livro.

Não podemos negar que o livro didático ainda hoje exerce uma função muito importante no contexto escolar, no entanto, precisamos compartilhar do pensamento de Batista (1999) que, faz excelentes observações sobre materiais outros que foram e são utilizados como importantes ferramentas de ensino.

Antes da utilização massiva desses livros, era muito comum o uso de livros de leitura que compreendiam: bíblia, livros literários, antologias, livros de catecismo, revistas, e até mesmo o Código Criminal. (BATISTA, 1999) São livros e materiais que não foram concebidos para ter como destino a escola, mas que acabaram se direcionando para esse ambiente, sofrendo inclusive alterações, em alguns casos. A título de exemplificação, temos hoje muitos livros de leitura literária que, inicialmente, não foram produzidos tendo como objetivo o uso em sala de aula, mas que pela constante utilização, foram ajustados por algumas editoras, para o ambiente escolar, como é o caso dos grandes clássicos da literatura brasileira, adaptados pela editora Ática, para compor a Série Bom livro: Dom Casmurro, O Cortiço, Lucíola, etc.

Batista compreende, ainda, que os instrumentos didáticos são heterogêneos e que “a variação dos suportes – livros, fichas, folhetos, cartazes, colecionadores, cadernos – deve ser tomada como indicadora de diferentes formas de manipulação e uso dos textos escolares.” (BATISTA, 1999, p. 536). Pensando na variedade de instrumentos que podem auxiliar na construção do conhecimento em sala de aula, podemos apontar também que hoje existem diversas ferramentas tecnológicas educativas como computadores, tablets, etc., que ampliam a noção do livro e de suas funções.

Para Richaudeau (1979), a mudança nas formas de comunicação, através das tecnologias, é um dos fatores responsáveis pela expansão dos materiais de informação. Além disso, a praticidade oferecida pelas maneiras de se informar, cada vez mais tecnológicas, é um dos critérios por ele levantado para a disseminação desses novos instrumentos. Em seu texto “Qu’est-ce qu’un manuel scolaire?”

(RICHAUDEAU, 1979), o autor enfatiza, que cada recurso tem sua importância e que no âmbito educacional todas as ferramentas de ensino devem ser utilizadas.

Da mesma forma como materiais antes não usados foram reformulados para o uso na sala de aula, alguns materiais foram produzidos tendo como objetivo a utilização nesse ambiente e depois foram ressignificados como objetos de consulta, como a gramática, por exemplo. Todos esses instrumentos, sejam eles de consulta ou diretamente utilizados na sala de aula, são responsáveis pela construção do conhecimento em determinado momento e ao longo da história. Eles refletem a conjuntura teórico-política de uma época – o que é considerado correto no tempo, em que contexto estamos inseridos, quais as teorias que motivam os estudos linguísticos, qual a ideologia dominante na época – e por isso se modificam e se transformam. Por ser o livro didático o instrumento de nosso foco aqui, é importante que façamos uma breve apresentação de como se constitui esse instrumento, na busca de melhor compreendê-lo como espaço de significação.

1.1.1 O livro didático enquanto objeto simbólico e instrumento de saber

O LD é antes de tudo um instrumento complexo. É objeto de grande circulação, permitindo contato à grande maioria daqueles que já foram escolarizados; é objeto de análise de muitas pesquisas que pretendem estudar a sua aplicação em sala de aula, assim como sua utilidade enquanto objeto produtor de saber.

Além disso, o livro didático é também um espaço de significação, é um objeto simbólico capaz de denunciar sentidos que neles se inscrevem, ideologias e conhecimentos que os constroem, e entidades que os regulam. É um material rico de representação da história através da disseminação do saber.

eles, frequentemente, não vão apresentar somente as questões de objeto e método, mas farão essa retrospectiva, uma reconstrução valorada do passado, tanto da ciência quanto da disciplina. E qualquer seleção supõe transformações, escolhas e supressões que são inerentes ao processo de disciplinarização. (GIACOMELLI, 2007, p. 126)

É um material que desde que surgiu vem exercendo forte influência no ensino, não só de língua portuguesa, mas em geral. Di Renzo (2011) e alguns outros autores como Batista (1999) afirmam que foi na década de 70 que surgiu o livro didático de língua portuguesa (LDLP) a partir das mudanças na LDB de 1971. No entanto, há controvérsias a respeito dessa periodização. Farias (2016, p. 182), após análise da coleção didática “Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D.(1909-1926)”, em um estudo sobre a história da língua e do seu ensino no Brasil, declara que:

já apresentam uma abordagem geral e didaticamente sistemática dos principais componentes do ensino de língua portuguesa em cada volume, algo muito similar ao modelo de livro didático de Português atual e do “novo gênero” de livro de “língua materna” que Batista ([1999]2007) e Batista, Galvão e Klinke (2002), por exemplo, sugerem ter aparecido no Brasil apenas na segunda metade do século XX.

Para Bittencourt (2008), a origem do livro didático está associada a políticas de educação que contemplam o poder exercido pelo Estado e pela Igreja no sistema de ensino. Até hoje, esse instrumento está fortemente vinculado ao controle do Estado que busca adequá-lo aos seus interesses políticos e ideológicos em cada momento histórico.

Para Bittencourt (2008), o LD é um espaço polêmico que gera opiniões que o consideram desde um item indispensável ao ensino até um obstáculo ao aprendizado. Vários são os aspectos apresentados por ela, responsáveis pela complexidade que envolve esses materiais: fatores de ordem econômica, pois é uma mercadoria, vinculado a interesses comerciais; fatores de ordem pedagógica, que contemplam as mudanças por que passa o sistema de ensino ao longo do tempo, assim como os métodos de ensino e a relação professor-aluno; e fatores de ordem social e política que refletem os interesses do Estado bem como da população, denunciando assim os conflitos, os valores, estabelecidos em determinada sociedade.

Do ponto de vista de seu desenvolvimento histórico, constitui-se portanto como “um espaço polêmico de leituras” (FARIAS, 2016), permitindo observar a partir de seu funcionamento “a constituição de sentidos atribuídos à língua e aos processos de seu ensino-aprendizagem[...]” (FARIAS, 2016, p. 8). No caso de nossa pesquisa, buscaremos observar o LD como um espaço polêmico de leituras sobre a escrita tendo

em vista os vários pontos de vista a partir de onde é abordada, quais os sentidos produzidos, pois cada sujeito, determinado por uma ideologia, por sua inscrição na história, produz efeitos de sentido diversos, o que configura diferentes gestos de interpretação de um mesmo objeto. Para Batista, por exemplo,

o livro escolar é um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas e revela sempre, pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade, sobre seu passado, seu presente e seu futuro. (BATISTA, 1999, p. 566)

O autor ressalta a importância de estudar o livro didático, levando em conta, antes de mais nada, que sua produção é condicionada a interesses sociais e que só poderemos contribuir definitivamente com pesquisas que o tomem como objeto se considerarmos toda essa complexidade que o envolve.

Muitas vezes a análise desses instrumentos fica restrita apenas ao conteúdo sendo, portanto, superficial. No entanto, Choppin (2004) afirma que é crescente o interesse de historiadores em investigar a história do livro didático, assim como, os fatores que estão relacionados à sua produção e circulação, considerando as diversas formas de controle que se exercem sobre ele, pois

escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo[...], não faz qualquer sentido. (CHOPPIN, 2004, p. 561)

Para Choppin, estudar a história das edições escolares mostra-se como um campo de pesquisas em crescimento, pois vários aspectos provocam a curiosidade de historiadores tais como a relação entre o livro didático e a formação de professores, a linguagem presente neles, sua utilização em ambientes não-formais, sua produção ligada a interesses específicos, etc.

Nos livros que vamos analisar, por exemplo, é possível que encontremos vestígios de uma filiação teórica específica, da representação que se faz do sujeito-professor e do sujeito-aluno, dos objetos de conhecimento (como a língua, a leitura, escrita, por exemplo, no caso de manuais de português), de interesses institucionais

determinados, pois como já dissemos, esses instrumentos se configuram como um espaço rico, ao mesmo tempo, de disseminação do saber, e de evidência do contexto histórico-político-social em que se insere.

Seja qual for, no entanto, o suporte ou ferramenta de que se faça uso para contribuir no ensino-aprendizagem, todos eles veiculam, juntamente com a escola e com as instituições que controlam a sua produção e utilização, um discurso pedagógico. Por isso, faz-se necessário refletir sobre como se constitui e caracteriza esse discurso.

1.2 O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO PEDAGÓGICO E SUAS RELAÇÕES COM OS DISCURSOS OFICIAL E CIENTÍFICO

Quando falamos em “Discurso Pedagógico (DP)”, logo remetemos a um tipo de discurso, regulamentado por uma norma e que certamente apresenta critérios que o diferencia de outros tipos de discurso. Orlandi (2012) afirma que existem vários tipos de discurso: o médico, o jurídico, o político, etc. No entanto, “o que caracteriza o discurso, antes de tudo, não é seu tipo, é seu modo de funcionamento[...]” e destaca que “o que interessa primordialmente ao analista são as propriedades internas ao processo discursivo: condições, remissão a formações discursivas, modo de funcionamento”. (ORLANDI, 2012. p. 86)

Desse modo, cabe a nós pensar como seria o funcionamento desse discurso, a que outros discursos ele remete em sua constituição (já que, discursivamente, todo enunciado remete a outro já-dito) e por meio de que relações de sentido esse discurso se materializa. Devemos considerar as peculiaridades que caracterizam o enunciado, que é a unidade de inscrição dos discursos, para entender as várias relações que ele pode estabelecer em sua constituição. Para Foucault (2008, p. 32), o enunciado é

único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem.

Em um de seus apontamentos sobre a constituição do DP, Castro (1995, p. 77) afirma que este tipo de discurso

se realiza sob a forma de textos produzidos e transmitidos através de agências/agentes especializados (agências de definição da política educativa, órgãos de gestão do sistema educativo, professores, etc.) posicionados em contextos específicos.

Esses textos mencionados por ele, além de abrangerem os programas de ensino, as legislações educacionais, os conteúdos programáticos, os planos pedagógicos, contemplam também o livro didático (e os outros tantos suportes de ensino já mencionados aqui), que, claramente, se caracteriza como espaço de textualização desse discurso.

Diversos autores, a exemplo de Giacomelli (2007), Castro (1995) tratam das relações que o DP estabelece com outros tipos de discurso, especialmente com o discurso científico (DC).

Giacomelli (2007) discorre sobre essa articulação entre o DC e o DP, afirmando que os manuais didáticos, por exemplo, funcionam como espaço de inscrição de “recortes” de determinada teoria científica, prevalecendo aquilo que na opinião do sujeito-autor seriam os conhecimentos mais relevantes. A autora nos traz o conceito de “disciplinarização”, que ela classifica como a articulação entre o conhecimento e suas formas de apropriação e circulação. E ao refletir sobre a apropriação do conhecimento científico, particularmente sobre a língua, afirma que

os saberes escolares dizem respeito antes de tudo a uma continuidade ou não de pesquisas, de formação de grupos e estão diretamente ligados aos saberes científicos e aos deslocamentos, lacunas, críticas e dúvidas que eles suscitam ao serem ensinados. [...] A seleção do que ensinar e como ensinar, através de qual material não é uma escolha neutra: ela reflete os interesses institucionalizados da pesquisa linguística no Brasil. (GIACOMELLI, 2007, p. 92)

Todo esse processo de seleção de conteúdos e métodos abrange uma série de fatores que considera, entre eles, os objetivos do ensino em sala de aula. É importante destacar que o movimento entre o discurso científico e o pedagógico não é de mera reprodução, havendo gestos de interpretação próprios, que produzem efeitos de sentidos particulares, conforme as condições de produção de cada manual ou grupo de manuais. O discurso pedagógico, assim como outros tipos de discurso, caracteriza-se pela heterogeneidade que lhe constitui: formações discursivas teóricas distintas, diferentes filiações e movimentos de sentido entre a ciência, o ensino, seus instrumentos, etc. Castro (1995) traz também algumas observações a respeito desse vínculo entre DP e DC, reafirmando a questão da adaptação do DC à sala de aula. Segundo ele

Ao promover a deslocação de um texto do campo científico para o campo pedagógico, o discurso pedagógico promove uma recontextualização que envolve a subordinação do texto científico a princípios que relevam do próprio discurso pedagógico. (CASTRO, 1995, p. 96)

Por isso, a importância de entender a articulação desse discurso pedagógico com o discurso produzido pela ciência. Ela pode nos auxiliar a entender a produção de sentidos, os efeitos, as filiações presentes nos manuais que vamos analisar: como eles retomam determinadas teorias e conceitos que determinaram em certas épocas o ensino de escrita, através da memória discursiva (interdiscurso), do resgate daquilo que já foi dito e incorporam às suas formas de ensinar esse fenômeno.

Considerando, portanto, a complexidade que envolve a constituição do DP, podemos afirmar que não são apenas vestígios de um discurso científico que podemos apreender em sua composição. O DP tem também forte relação com o discurso oficial (DO) do Estado – consolidado por programas e legislações – e esse DO influencia diretamente na representação que se faz do conhecimento nas mais diversas áreas, no nosso caso, no saber sobre a língua portuguesa, mais especificamente no saber sobre a escrita, e conseqüentemente nas formas possíveis de seu ensino. Segundo Castro (1995, p. 78)

O discurso pedagógico oficial é gerado ao nível do estado, assumindo a forma de um discurso regulador geral. Este é objecto de uma dupla recontextualização, oficial (aspectos legislativo e administrativo) e pedagógica, (departamentos de educação, escolas de formação de professores, etc.) que, por processos diferenciados e com distintas capacidades de revolução efectiva, estabelecem o que deve ser transmitido (categorias, conteúdos e suas relações, isto é, classificação do discurso) e como deve ser transmitido (formas de transmissão das categorias, dos conteúdos e da sua relação, isto é, o enquadramento do discurso).

Não há como desvincular o discurso pedagógico do contexto sócio-histórico-político em que se insere, tendo em vista que “os conhecimentos produzidos, situados e datados, articulam-se às questões económicas e sociais, criando lugares enunciativos, ligando de determinada maneira o pedagógico e o político.” (VIEIRA DA SILVA, 2007, p. 147-148)

Trataremos, dessa questão no próximo tópico onde faremos um esboço de como se constituiu o cenário político-educacional no Brasil no século XX e como as legislações e programas produzidos nesse contexto tiveram influência no discurso sobre as formas de representação da escrita, da época.

1.3 O DISCURSO PEDAGÓGICO NO BRASIL E O DISCURSO SOBRE A LÍNGUA (E A ESCRITA) E SEU ENSINO.

O Discurso pedagógico, que tem forte relação com o conhecimento nas mais diversas áreas, deve considerar que a produção do saber é determinada pela história. Por isso, para entender o funcionamento desse discurso, no nosso caso, no âmbito do ensino aprendizagem de escrita, é importante tomar conhecimento de alguns pontos básicos sobre como nossa língua se constituiu historicamente, mais especificamente nossa relação com a escrita, no discurso pedagógico brasileiro.

A constituição histórica de uma língua assim como a produção de conhecimentos sobre ela, incluindo o processo de ensino e de aprendizagem, são fatores que estão intimamente relacionados. Segundo Orlandi (2002) “pela história de

constituição da língua e do conhecimento a respeito dela, posso observar a história do país.” (ORLANDI, 2002, p. 9).

Antes da colonização, éramos marcados fortemente pela oralidade, e desconsiderar esse aspecto, dificulta e muito perceber nossa relação com a escrita, que muitas vezes é dificultosa. Orlandi acredita que: “Desconhecer [...] que a língua falada no país era a “língua geral” [...] faz com que não tenhamos em conta esse fato fundamental da cultura brasileira que é sua relação com uma tradição oral “outra”. (ORLANDI, 2002, p. 28), pois a língua escrita, que estava sendo imposta a nós pelos portugueses, não tinha como referência a nossa oralidade, mas uma oralidade correspondente a outro país, a outra história, a uma realidade diferente da nossa, dificultando assim, o ensino e a aprendizagem da escrita, que se tornava algo distante, difícil.

Essa relação de dificuldade com a escrita influenciou em grande parte a produção de manuais de ensino e aprendizagem de escrita que buscavam trazer “lições”, “técnicas” que facilitassem o domínio dessa “ádua” tarefa, evidenciando o caráter complexo da atividade de escrever. Toda essa preocupação em torná-la acessível a todos, revelava cada vez mais a importância do domínio desse fenômeno da língua para as mais diversas atividades cotidianas e públicas. E, devido às inúmeras abordagens com que foi sendo trabalhada ao longo da história, a escrita foi se configurando de formas diferentes, revelando novas maneiras de ser concebida ganhando novas utilidades que a ela não eram atribuídas.

Entretanto, até o século XX, o “domínio” do código escrito era privilégio de uma pequena parcela da população e tinha como uma das funções a formação de escritores que cultuavam as regras do “bem falar” e “bem escrever”, mostrando o conhecimento da língua portuguesa e do seu “bom uso” com o uso de palavras rebuscadas e de construções que “imitassem” a forma retórica de expressão.

A partir do século XX, aos poucos, a representação da escrita como ferramenta de comunicação vai ganhando espaço e não se restringe à produção a partir de modelos literários, mas a partir de gêneros que consideram a relação autor-leitor, como cartas, bilhetes, diálogos, etc, evidenciando as funções outras da escrita. Mas não foi só no ambiente escolar que puderam ser constatadas as peculiaridades que caracterizam a escrita. Na conjuntura social, além de proporcionar a comunicação, ela se constituiu como um instrumento de registro, como um suporte

para a validação de documentos, como uma forma de registrar a memória, como lugar de normatização da língua – já que, em nossa cultura, o processo de normatização da língua se dá em língua escrita – entre tantos outros usos.

Diante de toda a complexidade que envolve esse fenômeno da língua, que se reconfigura na história, moldando-se às novas mudanças que ocorrem na vida social, nessa pesquisa compartilhamos do pensamento de Di Renzo (2011), quando define o processo de escrita como uma intervenção no espaço simbólico, ancorado no já-dito, produzida em determinadas condições, refletindo a relação sujeito com as formações discursivas que atuam em cada circunstância dada. Uma prática que tem por função inscrever o sujeito na sociedade, na história e na memória, produzindo efeitos de sentido. Nesse sentido, esse fenômeno passa a se relacionar com o contexto social, histórico e discursivo que o constitui, sendo visto não somente como uma mera codificação, mas como uma prática que envolve em sua produção diversas condições. (Di Renzo, 2011).

Tendo, portanto, como referência o pensamento dessa autora, que evidencia a complexidade da escrita numa perspectiva discursiva, é nessa abordagem da escrita que pretendemos verificar, nos manuais que vamos analisar, como o discurso sobre a produção de textos foi sendo construído e foi ganhando novas “feições”, tanto da escrita propriamente, como do sujeito que escreve, do sujeito que ensina e dos modos de ensinar.

No início do século XX, que é o período que corresponde à produção dos manuais que vamos analisar correspondentes ao primeiro período (década de 1920), o crescimento da demanda escolar, por parte da população em geral, foi ficando cada vez maior e o país precisava adequar o sistema educacional à necessidade dessas pessoas que procuravam a escola. Vários fatores sociais e políticos contribuíram para essa situação: a recente abolição da escravidão, o crescimento da urbanização e da imigração juntamente com o crescimento da indústria exigiam da população mão-de-obra minimamente qualificada.

Toda essa mudança no cenário histórico e político “interferiu nas concepções de escola e objetivos do seu ensino.” (BITTENCOURT, 2008, p. 24). A escola que antes era concebida como um espaço frequentado apenas pela elite, e que, de certa forma, reproduzia esse discurso elitista, passava a se transformar em um novo cenário, caracterizada pelo crescente aumento na população de alunos, em sua

maioria, pobres. De acordo com o Ministério da Educação, no Sistema Educativo Nacional de Brasil, “a urbanização e a industrialização foram fatores que influenciaram a escolarização da população, pois, entre os anos de 1920 e 1940, a taxa de urbanização dobrou e o analfabetismo sofreu uma sensível queda.” (MEC, p. 22)³.

Com a crescente demanda escolar, houve a necessidade de elaborar programas que regulamentassem o ensino a ser levado para a sala de aula. No início do século XX, o Brasil ainda não apresentava programas oficiais nacionais que regulamentassem o ensino e delimitassem o conteúdo a ser trabalhado pela escola. As leis, resoluções ou programas que legitimavam a tarefa do professor em sala de aula, nesse século, sofreram modificações e conferiam a responsabilidade de sua elaboração a instituições ou entidades diferentes.

Até a década de 1930 (desde meados do século XIX), o papel de elaborar o material a ser abordado em sala de aula ficava a cargo do Colégio Pedro II. Da década de 1930 até o fim dos anos 1950, o Ministério da Educação e Saúde elaborou programas de ensino com validade e obrigatoriedade nacionais, que ficaram durante esse tempo, responsáveis por organizar o ensino. A partir de 1960, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que marcava uma novo quadro na situação da educação do país. Era uma lei desenvolvida especialmente para o âmbito educacional, para atender às suas necessidades. A primeira foi promulgada em 1961, da qual houve algumas modificações em 1971 e a última em 1996, que perdura até hoje.

Nesse trabalho, como nosso objeto de pesquisa é a escrita, pretendemos enfatizar no histórico sobre os documentos e leis que orientaram ou regulamentaram o ensino, a disciplina Língua Portuguesa e desta os aspectos concernentes ao ensino de escrita, sem deixar de lado apontamentos que considerarmos relevantes para compreender o contexto de ensino de língua portuguesa em cada época.

Por questões analíticas, permitimo-nos ordenar os períodos e as características que mais se destacaram como tendência teórica e metodológica das diferentes conjunturas, pois, nem mesmo materiais didáticos da mesma época, inseridos em um mesmo quadro teórico e/ou legislativo, apresentam a mesma

³ OEI – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE BRASIL. Disponível em www.oei.es/historico/qip/brasil/historia.pdf
Acesso em: 10 out, 2016

organização temática e metodológica. No entanto, é preciso destacar que, apesar do ensino de português, mais especificamente o de escrita, apresentar tendências que enquadrem um tipo de definição para determinado período, essa relação não é mecânica nem uniforme. É comum haver essa diferenciação de abordagens teórico-metodológicas. nos manuais, considerando que

eles representam uma forma distinta de ver a história, colocada em circulação por uma memória social acadêmica que permite retomar, repetir, transformar ou mesmo esquecer os enunciados anteriores que circulam pelo mundo acadêmico e que formam o conjunto de tudo o que já foi dito, mesmo que nem tudo possa ser lembrado. (GIACOMELLI, 2007, p. 75)

Entre meados do século XIX e XX, o Colégio Pedro II encarregava-se da produção de programas de ensino no Brasil. Localizado no Rio de Janeiro, foi um dos colégios mais referenciados da época, tornando-se modelo de ensino de qualidade e representante da educação da elite.

Fundado em 1837 com a aura de ostentar o nome do próprio imperador, o Colégio Pedro II teve em seu corpo docente, por todo o século XIX e boa parte do século XX, os mais destacados intelectuais do país, ao mesmo tempo em que inúmeros dos seus ex-alunos conquistaram posições de relevo no cenário nacional. (SOUZA, 1999, p. 31)

Renomados colégios, como o Pedro II, no Rio de Janeiro, O Caraça, em Minas Gerais funcionavam como “verdadeiros centros universitários de letras” (SOUZA, 1999). Antes de surgirem as universidades e depois se alastrarem pelo país, esses colégios ofereciam a formação que garantia o diploma de curso superior em Letras. Em alguns livros do período, era comum encontrar a referência do autor como sendo membro do corpo docente ou de outro cargo dos ditos colégios, de modo a conferir credibilidade em sua obra, como é o caso do *Manual de Estilo*, que vamos analisar e que tem como autor José Oiticica, identificado na capa de seu manual como professor catedrático⁴ deste colégio.

⁴ “n.m. 1. (Ensino Superior) Mais alto grau existente na carreira de um docente universitário: professor catedrático.” Disponível em <https://www.lexico.pt/catedratico/> Acesso em: 31 jan, 2017.

Vamos fazer um breve panorama de como o ensino de escrita, regulamentado pelos programas e leis educacionais, foi se configurando ao longo do século.

1.4 PERIODIZAÇÃO SOBRE O ENSINO DE ESCRITA NO BRASIL

Por volta dos anos 1900, até o fim da década de 1920, as aulas de português estavam mais voltadas para o ensino do vernáculo, sendo predominantemente gramatical, da literatura e do latim, que na época era disciplina obrigatória nos níveis fundamental e secundário. A atividade de escrever era restrita, muitas vezes a uma composição livre, como salienta Razzini, quando reflete sobre o ensino de língua portuguesa nesse período,

Com o objetivo de ensinar a escrever através da apreciação de modelos escolhidos pelo professor nas antologias adotadas oficialmente, os exercícios de composição iam dos mais elementares, do primeiro ano ("reprodução e imitação de pequenos trechos"); passando pelas "breves descrições, narrações e cartas" do segundo ao quarto ano; da "redação livre" do quinto ano, e culminando com a "composição de lavra própria" e discursos de improviso no sexto ano. (RAZZINI, 2000, p. 76)

Nessa época, a "boa escrita" estava muito associada ao estilo. Era muito comum encontrarmos nos manuais de escrita a denominação "estilo" fruto ainda da influência da educação baseada nos preceitos da Retórica advinda dos séculos passados. Como exemplo, temos os manuais que vamos analisar, correspondentes a esse período: *O Manual de Estilo*, de José Oiticica (1925[1940]), e o manual *Arte da Composição e do Estylo*, de autoria de Pe. Antônio da Cruz (1930).

No ensino de Retórica, prezava-se pelo emprego de palavras rebuscadas e argumentos bem construídos. O uso de um vocabulário complexo e o culto à eloquência eram indispensáveis. Trabalhavam um conjunto de técnicas de composição com o principal objetivo de formar escritores. Os estudos da Retórica objetivavam "o desenvolvimento de duas habilidades distintas: a arte de escrever e – para usar termo da época – a capacidade de *admirar* as composições escritas" (SOUZA, 1999, p. 104).

E essa “arte do bem escrever” exerceu forte influência no ensino de escrita no século XIX e perdurou ainda no século XX, apesar de já estar, nessa época, em constante decadência, já que em “1891 é o último ano em que a disciplina retórica, poética e literatura nacional consta do currículo, sendo substituída, a partir de 1892, por história da literatura nacional [...]”. (SOUZA, 1999, p. 43) A tendência historicista da literatura ia aos poucos ganhando espaço em relação à tendência retórico-poética. Como nos diz Razzini “a literatura nacional, incluída pela primeira vez no programa de Retórica e Poética em 1855, lentamente foi abandonando a abordagem retórica dos textos em favor do ponto de vista histórico.” (RAZZINI, 2000, p. 239)

Favorecendo, portanto, esse espírito crítico com relação à retórica, estava o modernismo, que se referenciava no fato de que os estudos literários precisavam ganhar uma nova abordagem diferente do culto à “linguagem pomposa”, “tom declamatório”, “dicção empolada”, “estilo palavroso”[...]” (SOUZA, 1999, p. 90) A tendência historicista partia da premissa de que “qualquer texto – escrito e até oral – constitui documento das “manifestações da inteligência de um povo”. (SOUZA, 1999, p. 84). No entanto, apesar de buscar desconsiderar o estilo retórico-poético, o modernismo, a partir da tendência historicista da literatura, deixava refletir em seus ensinamentos vestígios dos preceitos retóricos. A formação retórica, no período de sua vigência, ocupou posição de destaque no sistema de ensino e refletiu, ainda por muito tempo, na educação literária e linguística, mesmo depois de novos modelos de ensino surgirem.

Teríamos, assim, condições para compreender a educação retórica como um elemento que perpassa toda a produção literária oitocentista, desde as manifestações neoclássicas tardias, passando pelas românticas e estendendo-se aos vários desdobramentos pós-românticos que atingirão as primeiras décadas do século XX. (SOUZA, 1999, p. 91)

Há sim, um “retraimento” dessa tendência no século XX, mas com “vestígios e sobrevivências”, que, muitas vezes, são resgatados por um efeito de memória, pelo efeito do interdiscurso. Em sua definição, “o interdiscurso é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer.” (ORLANDI, 2005, p. 59), e, por esse efeito de esquecimento, muitas

vezes, retomamos dizeres que vão se tornando remanescentes, que perduram ao invés de caírem em desuso.

Nos manuais, era comum a abordagem dos elementos que caracterizavam o ensino da retórica e da poética. Apesar de ter sido banida dos currículos como matéria escolar na primeira metade desse século, os autores ainda consideravam importante tratar em seus manuais questões como figuras de linguagem, classificação de “gêneros” ou “tipos” textuais (denominação a depender do autor), importância da eloquência, métrica, deixando com que resíduos dessa retórica-poética fosse se reproduzindo em seus manuais. Os manuais que vamos analisar, por exemplo, apesar de apresentarem um discurso voltado à transformação, à implementação do novo e à crítica ao tradicionalismo, retomam, em certos momentos, velhos conceitos, vestígios de uma retórica-poética tardia.

Na primeira década do século XX, a história literária, que antes era disciplina avulsa, passa a ser trabalhada nas próprias aulas de português. O estudo do vernáculo e da literatura são trabalhados juntamente na disciplina de língua portuguesa. Desse modo, as aulas de língua portuguesa não só preparavam o aluno para o bom uso da leitura e da escrita, mas forneciam conhecimento sobre os movimentos literários que caracterizaram a história de Portugal e do Brasil. (Razzini, 2000).

Segundo Razzini (2000), até 1924, gramática e literatura eram trabalhadas juntas, e nesse período passaram a ser trabalhadas separadas novamente, com os estudos gramaticais se sobrepondo aos literários.

Na década de 1930, foi expedido o programa de ensino pelo Ministério da Educação e Saúde, e as universidades foram se formando a partir da unificação das unidades de educação superior que em sua maioria eram dispersas. O colégio Pedro II deixa assim de ser o grande responsável pela elaboração da produção do programa a ser seguido nas escolas. Nesse cenário, surgiu a Constituição de 1934, que foi “a primeira a estabelecer a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis.” (MEC, p.21), proposta que só começou a se concretizar na Constituição de 1937.

A partir dessa década, iniciou-se o controle da produção didática por parte do Estado com o Decreto 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que “Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.”⁵, com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático que permitia o controle, por parte do Estado, do conteúdo a ser transmitido em sala de aula, através desses materiais. (Razzini, 2000, p. 101). No contexto do novo programa

A habilidade de “expressar-se corretamente”, seja de forma oral ou escrita, derivada da leitura, também era gradativa, começando sempre com exercícios orais, os quais, a partir da 3ª série, eram seguidos de exercícios escritos. Tanto na “composição oral” quanto na “composição escrita”, os alunos aprendiam primeiro a descrever, depois a narrar e, por último, a dissertar. (RAZZINI, 2000, p. 99)

O exercício da leitura era considerado primordial na aprendizagem da língua e sua prática estava reservada às séries iniciais. Depois, nas séries mais avançadas, a escrita e o estudo da literatura ocupavam um maior espaço. Nesse contexto de ensino, “Os exercícios de leitura estavam sujeitos a uma ordem que ia da "explicação dos textos" e do "estudo metódico do vocabulário" (da 1ª à 3ª série) até a "interpretação" dos trechos e a "análise literária" nas últimas séries (4ª e 5ª).” (RAZZINI, 2000, p. 100)

Para as séries iniciais, o exercício de escrita se caracterizava pela elaboração de cartas e de diálogos. Depois, nas séries seguintes a descrição passava a ser mais exercitada na produção textual, juntamente com a narração das mais diversas situações. Mais tarde, na 5ª série, nas aulas de composição e estilo, o programa contemplava “dissertações morais” e que abarcassem o ensino de literatura estudado, além de exercícios de estilo, que nos programas, não são especificados.⁶

Do ponto de vista de Razzini (2000, p. 100) “o ensino de português na década de 1930 arrefecia a febre gramatical dos anos de 1920 e tentava recuperar a função

⁵ Decreto-Lei nº1.006, de 30 de dezembro de 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 08 out, 2016.

⁶ Programas do curso fundamental do ensino secundário, nos termos do art.10, do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931. (p. 327-328)

"tradicional" do ensino do vernáculo e da retórica." Devemos lembrar, portanto, os vestígios que permaneciam dessa tradição retórica, nos manuais dessa década.

Na década de 1940, um novo programa de ensino, expedido em 11 de julho de 1942, modifica o currículo de ensino de língua portuguesa do curso ginásial. Nessa época, a recomendação oficial sobre a produção escrita passa a ter um apelo de cunho patriótico. A escrita deveria ser trabalhada predominantemente em cartas, bilhetes, telegramas e documentos oficiais e as principais atividades buscavam ter por assunto, "na 1ª série, "a família, a escola e a terra natal"; na 2ª série, "a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil "; e na 3ª série, "o amor ao Brasil" e "a conquista da terra, o melhoramento dela e a atualidade brasileira" (RAZZINI, 2000, p. 104).

Nessa década, além das cartas já antes trabalhadas, agora deveriam ser contemplados no ensino os documentos oficiais, evidenciando a importância da escrita na legitimação da inscrição do cidadão na vida social. A escrita, nessa situação, demonstra seu caráter de registro, e funciona como lugar de comprovação de determinados acontecimentos sociais. Com relação ao programa de 1931, esse período apresentou um aumento no ensino do vernáculo e conservou o domínio da leitura sobre as outras atividades.

a leitura servia de inspiração para os exercícios de redação e composição, e era a base da análise literária. Podemos dizer que a leitura literária, privilegiada no programa de português do 2º ciclo, atingia o objetivo patriótico e nacionalista, estabelecido na lei, quando tratava de nossa literatura, na 3ª série. (RAZZINI, 2000, p. 106)

Nessa época, a atividade de escrever vai ganhando a denominação de "redação", muito comumente encontrada em manuais de escrita desse período, como os que vamos analisar: *Aprende tu mesmo a redigir*, de Prof. Estevão Cruz (1937), e o manual *Prática de Redação*, de Raul Gómez (1939).

Em 1951, é apresentado um novo programa de ensino de português, junto à Portaria nº 966. De acordo com esse programa, todas as atividades, inclusive a escrita, denominada de "exercício escrito de redação" ou de "composição escrita" tomava por base a leitura de excertos de "prosadores e poetas brasileiros e

portugueses dos dois últimos séculos”⁷, para o curso ginásial; e de escritores mais antigos, a partir do século XVIII, no curso colegial, além da organização de pequenas antologias que contavam com a supervisão do professor.

Aparentemente, nessa época houve uma diminuição do conteúdo gramatical e o culto à pátria ou nacionalismo não são explicitamente mencionados no programa, apesar de serem ainda trabalhados nos exercícios de escrita que se caracterizavam por “exercícios de estilo” e “análise literária”, esta feita, a partir de então, do ponto de vista retórico (gênero, estilo, idéias principais e acessórias), agregado ao ponto de vista histórico” (RAZZINI, 2000, p. 108). O ensino de literatura passava a contemplar um ponto de vista historicista, mas ainda mesclando conceitos com os ensinamentos da retórica, prezando sempre pelo “bem falar” e “bem escrever”. (RAZZINI, 2000)

Vemos, portanto, como os estudos retóricos ainda se perpetuaram por um bom tempo. Mesmo envoltos por críticas e por um discurso que caracterizava-os por ultrapassados, retornavam aos livros, às salas de aula, revelando a importância que lhe atribuíam para o bom ensino da língua.

Não houve mudanças muito significativas da década anterior para esta. A 1ª LDB (4.024/1961) que entraria em vigor na década seguinte, já se apresentava como projeto, mas ainda não tinha sido aprovada. O programa dessa década exibe um ensino que alega uma diminuição do conteúdo gramatical e um aumento na análise literária.

Anos mais tarde, em 1961, foi criada e aprovada a Lei nº 4.024, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pondo fim aos programas que até então regulamentavam o ensino na educação brasileira e permitia às escolas organizarem seus currículos ao fixarem disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas. A criação dessa lei estabelecia uma nova história política na educação do nosso país: formação mínima exigida para professores, não obrigatoriedade do ensino religioso, educação inclusiva, etc. No entanto essa revolução no processo educacional foi interrompida com o Golpe Militar.

Em 1964, o então presidente do Brasil, João Goulart é deposto e inicia-se o regime militar que duraria 21 anos pondo fim, nesse período, ao processo de

⁷ Programas a que se refere a Portaria nº 96, de 2 de outubro de 1951. (p. 389-390)

democratização que havia sido instalado no país, e dando início a uma longa ditadura no Brasil. As principais mudanças na área educacional nesse período, podiam ser vistas no ensino, que se referia à situação política do país, como o controle de todo o conteúdo que deveria ser levado à sala de aula, por parte dos militares.

Orlandi (2014) relata em seu livro “Ciência da linguagem e Política: Anotações ao pé das Letras”, que o autoritarismo estava presente na educação, na ditadura militar. Reflete sobre isso, procurando mostrar como repercutiu na educação e na ciência essa situação de imposição de poder à sociedade, provocada por esse contexto político.

Em 1971, foram aprovadas novas diretrizes na educação, a Lei 5692, que estabeleceu a disciplina “Comunicação e Expressão” como responsável pelo ensino da língua materna [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 70). Era comum encontrarmos essa denominação nos manuais didáticos de língua portuguesa da época, a exemplo dos dois que vamos analisar correspondentes a esse período: *Manual de Expressão Oral e Escrita*, de Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1961[1977]) e *Comunicação em Prosa Moderna*, de Othon Moacir Garcia (1969).

Com relação à nova denominação “Comunicação e Expressão”, podemos encontrar na Constituição Federal o seguinte trecho: “Art 4. §3 No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.” (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982). Nesse sentido, os conteúdos escolhidos para o ensino, conforme os objetivos gerais do núcleo-comum, traçados no Parecer 853/71, deveriam “conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos.” (BRASIL, 1971, p. 178)

Diante desse contexto, buscar modificar a forma de configurar o ensino de língua materna, através de uma nova disciplina “Comunicação e Expressão” implicaria novas maneiras de conceber a língua e as relações dos sujeitos com ela. Nessa disciplina, portanto, deveria ser exercitado

o cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual (expressão) [...]”. (BRASIL, 1971, p. 177).

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa deveria ser concebido de uma forma mais ampla: os exercícios de escrita teriam que exercitar a interlocução, a habilidade de se deixar compreender, de argumentar, de utilizar, na comunicação, os recursos suficientes para que o “outro” pudesse entender o que estaria sendo comunicado. A Língua portuguesa, assim concebida, seria encarada, portanto,

Como um instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. [...] Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se. (BRASIL, 1971, p. 178)

O ensino de leitura seria, portanto, ainda mais cultivado, não só através dos livros didáticos e dos textos literários, mas dos textos em geral, em todas as suas manifestações gráficas. Razzini concorda que houve essa expansão da leitura e afirma que “A grande multiplicação de textos de leitura aceitos na escola, combinada com fatores sócio-econômicos, permitiram, nesta época, que a literatura direcionada ao público infantil crescesse a uma taxa explosiva.” (RAZZINI, 2000, p. 113)

Di Renzo (2011) considera o contexto dessa época como significativo para o ensino e a produção do conhecimento da língua, pois foi um momento que, segundo a autora, despertou rupturas com conceitos tradicionais capazes de promover depois modificações nas políticas linguísticas. A autora destaca em seus estudos que “romper com a concepção de que, para compreender os sentidos bastaria levar em conta o código, o canal, o emissor e o receptor, exige que compreendamos a língua para além de sua estrutura.” (DI RENZO, 2011, p. 486).

Todas essas condições não asseguram que o ensino de língua portuguesa e de escrita, especificamente, passou por uma “revolução” na prática. Novas propostas de ensino de língua estavam surgindo, mas como veremos nos manuais que constituem nosso *corpus*, essa mudança é lenta e associada ainda a um funcionamento teórico-metodológico tradicional.

Ao longo do século XX, várias foram as perspectivas que buscaram ensinar a língua e especificamente a escrita, na busca de tornar o ensino mais apropriado à época. Desde quando atrelada ao ponto de vista retórico-poético – em que sua principal função era a formação de escritores e a apreciação e análise da obra alheia, a partir de um uso cauteloso da língua (palavras rebuscadas, construções pomposas, cheias de “estilo”) – até o momento em que vai passando a ser reconhecida como instrumento de comunicação, e mais tarde como uma prática social complexa – que a cada filiação teórica a partir de onde é representada ganha uma nova faceta – a escrita vai se configurando como um objeto complexo, que buscava se definir e redefinir ao longo da história conforme as necessidades e interesses de cada momento histórico. Esse movimento complexo, heterogêneo, será investigado no discurso dos manuais de escrita, tendo em vista a relevância de observar esses movimentos de sentido nos LDs, por sua relação com o discurso oficial, reiterando, retomando ou deslocando esse discurso.

No capítulo seguinte, faremos uma apresentação de como se configura a AD e quais os fundamentos epistemológicos mais centrais para a nossa análise, como os conceitos de discurso, efeito de sentido, movimento de interpretação, na busca de compreender as diferentes interpretações da escrita ao longo da história.

Capítulo 2: A ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO: CONSIDERAÇÕES DA TEORIA DISCURSIVA

Como já apontamos, nossa pesquisa se insere no campo da Análise de Discurso de linha francesa, que toma como referência os trabalhos de Pêcheux. Nesse capítulo, faremos uma abordagem acerca de alguns pressupostos que sustentam essa teoria no propósito de apontar para onde está direcionada nossa análise. Em alguns momentos faremos referência também aos estudos de Foucault que dialogam e complementam observações feitas por Pêcheux. Para os estudos feitos no Brasil, estabelecemos também uma relação com os estudos de Orlandi, que se embasa na teoria pecheutiana.

Trataremos aqui da noção de sentido em AD. *Sentidos* esses que só são transparentes e existem “em si mesmos” (PÊCHEUX, 2014) por uma ilusão. São múltiplos, dentro das possibilidades e são construídos dependendo da ideologia que constitui cada sujeito. Essas noções nos auxiliarão nas reflexões sobre os discursos do sujeito-autor e das representações que se fazem do sujeito-professor e do sujeito-aluno. Pensando na produção de sentidos, abordaremos também o conceito de *Formação Discursiva*, que determina os sentidos produzidos pelos sujeitos a partir das posições em que se inserem e do discurso já-dito da memória discursiva (*interdiscurso*) que torna possível a retomada de discursos passados tornando o discurso inteligível, na mesma medida em que modifica, transforma esses discursos. Abordaremos também a questão da *interpretação* do ponto de vista da abordagem discursiva na qual nos situamos, considerando os “gestos” que configuram a apreensão dos sentidos, evidenciando que nosso *gesto de interpretação* é apenas um no meio de muitos; além da noção de *efeitos de sentido*, que evidencia a não-existência do sentido “verdadeiro”. Por fim, falaremos sobre os *movimentos de sentido*, a fim de verificar como um discurso se constitui como espaço de repetição (*paráfrase*) e deslocamento de sentidos (*polissemia*). Faremos uma abordagem desses últimos conceitos, partindo do raciocínio de Orlandi (1996b) que acredita que o funcionamento da linguagem se dá por meio do jogo entre essas duas instâncias da linguagem.

2.1 A ANÁLISE DE DISCURSO E SUAS RELAÇÕES COM O DISCURSO PEDAGÓGICO

A Análise de Discurso de linha francesa surge por volta dos anos 60 e caracteriza-se pela articulação de três domínios disciplinares: a Linguística, que define a ordem da língua; o Materialismo Histórico, que considera o sujeito fazendo história; e a Psicanálise, que estuda o indivíduo afetado pelo inconsciente. Orlandi (2014) define a AD como um campo teórico que surgiu no intuito de provocar a crítica ao óbvio, à evidência, que vai além da superfície textual e considera os processos históricos e as condições de produção que envolvem o pronunciamento de determinado discurso e que busca reunir sujeito, língua e história na constituição do seu objeto: o discurso.

O principal interesse da AD encontra-se na questão do sentido e na determinação histórica dos mecanismos de significação. “Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” (ORLANDI, 2012, p. 15). Nesse sentido, procura-se compreender como, através da língua, o discurso significa, como produz sentidos. A língua se constitui, portanto, como uma condição para a produção do discurso.

No advento dessa teoria, Orlandi (2014) apresenta alguns desafios por ela enfrentados na busca de articular a semântica aos aspectos políticos, ideológicos, históricos e sociais a que está submetida, procurando trazer a chamada “exterioridade” para os estudos da linguagem, no intuito de produzir uma semântica discursiva. Essa nova perspectiva de estudo da linguagem, buscava articular, sujeitos, sentidos e ideologia e ao sair do positivismo, procurava, a partir de uma visão materialista, articular estrutura e acontecimento.

Em seus estudos, Pêcheux (2012) apresenta a AD como uma disciplina que se caracteriza pela relação que estabelece entre língua e história, de modo que todo discurso precisa se inscrever na história para significar. Na AD, a língua é vista a partir do seu acontecimento, e, desse modo, marcada por equívocos e falhas, o que quer dizer que todo enunciado está aberto à possibilidade de inúmeros sentidos, não todos, mas sentidos possíveis.

Na produção de um discurso não existe um sentido único, verdadeiro, existem efeitos de sentido que podem variar a depender de vários fatores que podem interferir no processo de interpretação: as condições de produção do discurso⁸, o gesto de interpretação do interlocutor ou leitor, as formações discursivas em que se inscrevem os sujeitos envolvidos na produção dos discursos, etc.

Através da linguagem, o sujeito se deixa significar. Esse deslocamento da noção de indivíduo para a de sujeito é um dos aspectos constituintes da AD. Nessa perspectiva teórica, não há indivíduo que, inserido em um contexto social, não se constitua como sujeito: “Todo sujeito humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática social enquanto sujeito.” (HENRY, 2014, p. 31).

Na concepção de Pêcheux (2012, p. 230)

A análise de discurso não pode se satisfazer com a concepção do sujeito cognitivo epistêmico, “mestre em seu domínio” e estratégico em seus atos (face às coerções bio-sociológicas); ela supõe a divisão do sujeito como marca da sua inscrição no campo do simbólico.

Assim, a AD trabalha com a noção de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, e de que, portanto, não há sujeito que seja dono de seu dizer. É a ideologia que determina o dizer do sujeito, suas relações com a língua e a sociedade.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 2014, p. 146)

Qualquer dizer sempre se relaciona a outros já-ditos, de modo que o sujeito se apropria desses dizeres por meio da ideologia à qual se submete e que o constitui. O processo de remissão ao já-dito configura em AD o que chamamos de *interdiscurso*.

⁸ Segundo Orlandi (2012) em sentido estrito, as condições de produção “é o contexto imediato. E se a considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (p. 30)

O interdiscurso é a memória do dizer. É aquilo que pertence à ordem do repetível, é o lugar a partir de onde todo discurso é produzido:

É definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. (ORLANDI, 2012, p. 31).

A “reprodução” dessa memória não se faz de forma automática, a relação é indireta e se desenvolve pelas relações de sentido estabelecidas nas condições de produção do enunciado. Essa memória é falha, incompleta, descontínua, dispersa, e nunca acontece de forma imediata, pois

não é o enunciado em sua forma empírica que fica na memória, mas a sua imagem enunciativa, ou seja, sua forma histórica. Isto por si já nos indica que em se tratando do simbólico a memória não tem de ser fiel, nem caminha em linha reta.” (ORLANDI, 2002 p. 25).

Em nossa pesquisa, essa definição poderá nos auxiliar na observação da remissão do discurso sobre a escrita, em determinada época, a discursos outros, nos quais se apoiam ou aos quais contesta.

Essa remissão à memória nem sempre se dá de forma consciente, muitas vezes acontece de forma que o sujeito não tem domínio e caracteriza o que Pêcheux (2014) denomina de esquecimento. Esses dizeres, podem ser, portanto, “realizados, imaginados ou possíveis.”, pois “O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.” (ORLANDI, 2012, p. 32). O sentido que o sujeito falante tem o propósito de produzir é apenas um entre muitos outros possíveis e não há como ter domínio sobre as outras possibilidades de sentido por ele produzidas, tendo em vista que cada sujeito, determinado por uma ideologia distinta poderá apreender os sentidos dos mais diversos modos. Só por efeito imaginário, o sujeito acredita ser transparente e consegue transmitir a mensagem que pretende. Como nos diz Pêcheux

[...] as palavras, expressões, proposições etc, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o

que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (...) nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 2014, p. 146-147)

Todo sujeito é marcado pela ilusão de se constituir como único, de através de seus discursos, ser evidente, claro e objetivo e isso caracteriza o que chamamos na AD de *evidência do sujeito*. No entanto, “o sujeito é desde sempre “um indivíduo interpelado em sujeito”” (PÊCHEUX, 2014, p. 141) Para Orlandi (1996b), o sujeito é marcado por duas evidências: a evidência da *origem*, na qual têm a ilusão de que o discurso parte dele mesmo, que ele é a fonte do dizer; e a evidência da *literalidade*, que permite ao sujeito acreditar que o sentido que ele atribui a algo é o sentido “verdadeiro”, e que o que ele diz é transmitido de forma transparente.

É o caso do discurso do sujeito-autor em nossa pesquisa. O sujeito-autor formula seu dizer, a partir da ordem do repetível (interdiscurso), que oferece a possibilidade de que seu texto se torne compreensível, no espaço do intradiscurso. Esse espaço se constitui como o eixo da formulação, “aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas”. (ORLANDI, 2012, p. 33). Mesmo que de forma inconsciente, é possível encontrar marcas discursivas que denunciam a filiação a alguma perspectiva teórica, a uma posição política e histórica. Por isso, mesmo sendo responsável pela veiculação e organização do discurso no texto, o sujeito-autor nunca é origem dos sentidos. Essa ilusão (de ser origem do discurso) é necessária para que o sujeito possa se definir pela sua relação com os sentidos, com a história, com as ideologias, para que possa assumir posições em meio às relações de sentidos e às relações sociais:

Esse sujeito que se define como “posição” é um sujeito que se produz entre diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer (o interdiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva na relação com as demais. (ORLANDI, 1996b, p. 49)

As várias posições que um sujeito ocupa na sociedade têm íntima relação com as Formações Discursivas (FDs) nas quais ele se inscreve. A FD define-se, portanto como aquilo que “numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (...)”. (PÊCHEUX, 2014, p. 147). Por isso, é

tendo como referência a FD em que se inscrevem autor e leitor/ falante e ouvinte, e sua relação com a ideologia que os sentidos são apreendidos. A FD influencia diretamente na produção dos discursos. É através dela que os sujeitos se deixam significar e denunciam suas ideologias, seus posicionamentos e suas *filiações*.

No entanto, “Uma FD é um espaço heterogêneo porque abriga diferentes posições-sujeito que a constituem”. (CAZARIN, 2007, p. 112) Em nosso trabalho, constatamos a importância de entender essa relação considerando, por exemplo, que nos discursos dos sujeitos-autores dos manuais que vamos analisar, um conjunto de posições se sobrepõem na formulação de determinados discursos: professor, autor, crítico literário, teórico, além de posições outras que não dizem respeito ao campo educacional, como por exemplo as filiações políticas às quais cada sujeito se submete e que podem influenciar no direcionamento da produção discursiva, conseqüentemente na produção de sentidos.

Como a AD é uma teoria que se centra na questão do sentido, consideramos importante esclarecer como, nessa perspectiva, a interpretação é realizada e como os sentidos são produzidos. Para a AD,

[...] o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 2014, p. 146)

Dessa forma, o sentido nessa teoria é construído e varia dependendo das posições assumidas/ocupadas pelo sujeito que o produz e que o apreende. Por isso, na AD, usa-se o termo *efeitos de sentido*, para se referir a esses sentidos que estão em constante mudança, que se abrem a possibilidades de novos gestos de interpretação. Para Indursky (2007), o efeito de sentido é “o resultado do trabalho discursivo do sentido sobre o sentido, evidenciando que o sentido sempre pode ser outro (...)” (INDURSKY, 2007, p. 16). É a relação do discurso com as formações discursivas em que se inscrevem o falante e seu interlocutor, ou autor e leitor. É o gesto que particulariza cada sujeito. Esse gesto de interpretação remete a

modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua relação com a materialidade da linguagem, ou melhor, com o corpo do texto, que guarda em si os vestígios da simbolização de relações de poder, na passagem do discurso a texto, em seus espaços abertos de significação. (ORLANDI, 2005, p. 68)

Discursivamente, um texto sempre vai estabelecer relações com outros textos e sua interpretação vai depender da Formação Discursiva (FD) em que seu autor e leitor vão estar inseridos.

Na relação autor e leitor, o texto funciona como lugar de mediação da relação entre esses sujeitos e sentidos. Por isso, achamos conveniente esclarecer como o texto é concebido na AD. É imprescindível entender a diferença que se estabelece entre texto e discurso, já que em muitas teorias, essas unidades são tidas como sinônimas. Segundo Pêcheux,

É impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção. (PÊCHEUX in GADET;HAK, 2010, p. 78).

O texto constitui-se como uma via de acesso aos discursos que nele se inscrevem. É a materialidade que serve de suporte para que o discurso signifique.

Na análise de discurso, não se toma o texto como ponto de partida absoluto (dadas as relações de sentidos) nem de chegada. Um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso. (ORLANDI, 2012, p. 72).

Nesse sentido, à Análise de Discurso interessa, portanto, a compreensão do processo discursivo que se articula em determinado texto. No caso dos manuais que vamos analisar, cada elemento textual (folha de rosto, prefácio, distribuição dos conteúdos) se constitui como um lugar de significação, um vestígio das formações discursivas em que o sujeito-autor se inscreve, de gestos de interpretação em que sentidos se constroem, se movimentam, se contradizem, etc. O texto, para a AD, sempre está aberto a novas análises, a novos *gestos de interpretação*.

O gesto de interpretação “é caracterizado pela inscrição do sujeito (e de seu dizer) em uma posição ideológica, configurando uma região particular no interdiscurso, na memória do dizer.” (ORLANDI, 1996b, p. 100). E a forma de interpretar do analista de discurso difere da interpretação realizada por outros sujeitos, como autor e leitor, por exemplo. Estes buscam encontrar o sentido “verdadeiro”, as “intenções” do sujeito produtor de discurso. O analista, por sua vez, busca apontar e compreender como pode ser possível a produção de sentidos a partir de determinado discurso. Como afirma ORLANDI (1996b, p. 83),

O trabalho do analista é, em grande medida, situar (compreender) – e não refletir – o gesto de interpretação do sujeito e expor seus efeitos de sentido. (...) Assim, podemos dizer que análise de discurso procura desfazer dois modos de existência do apagamento da interpretação: a) o da possibilidade de leitura do próprio analista e, b) o do sujeito que não percebe o gesto de interpretação, pensando apenas *reconhecer* o sentido já lá.

Devemos evidenciar, portanto, que um texto apresenta vários discursos que se sobrepõem; mas eles não se organizam em sua superficialidade, por isso não são evidentes. Sua apreensão em meio ao texto considera fatores que particularizam a análise, como já dissemos, a FD em que se inscrevem sujeito-autor e sujeito-leitor, assim como a relação que esses sujeitos estabelecem com a exterioridade e com uma memória discursiva para constituir o efeito-texto.

No entanto, a nível de análise, um efeito discursivo se deixa significar: o efeito da unidade, da completude, da coerência, que constituem o que se chama de imaginário do discurso. É um efeito necessário, que estabelece uma “relação de dominância de uma formação discursiva com as outras, na sua constituição.” (ORLANDI, 2012, p. 74).

Essa denominação: “gesto de interpretação” seria, segundo Pêcheux (1969[1990]), um ato no nível do simbólico e só é possível pelo caráter de incompletude e de abertura do texto. Pois como já apontamos aqui, para a AD

[...] a interpretação não se limita à decodificação dos signos, nem se restringe ao desvendamento de sentidos exteriores ao texto. Ela é as duas coisas ao mesmo tempo: leitura dos vestígios que exibem a rede de discursos que envolvem os sentidos, que leva a outros textos, que

estão sempre à procura de suas fontes, em suas citações em suas glosas, em seus comentários. Por isso, os sentidos nunca se dão em definitivo; existem sempre aberturas por onde é possível o movimento de contradição, do deslocamento e da polêmica. (GREGOLIN, 2003, p. 47-48)

Como sabemos que não há o “sentido verdadeiro”, podemos afirmar que uma das características do discurso seria a incompletude, a falha, o equívoco, o deslize, à dispersão “porque são várias as linguagens possíveis, porque a linguagem se liga necessariamente ao silêncio, porque o sentido é uma questão aberta, porque o texto é multidirecional enquanto espaço simbólico.” (ORLANDI, 1996b, p.18).

A análise que apresentaremos dos manuais de escrita não são únicas, são apenas possibilidades em meio a tantas outras. Os manuais permanecerão para outras abordagens e nossas análises poderão também servir como ponto de partida para outras, gerando movimentos de sentido em relação aos discursos produzidos nesses livros.

Apesar, de abrir a possibilidade para diversos gestos de interpretação, um texto não pode seguir “qualquer” direcionamento. Existem sentidos “possíveis” para determinado texto, e essa possibilidade se dá através de sua relação com a exterioridade, com a historicidade que o constitui.

Quando falamos em historicidade, não pensamos a história refletida no texto, mas tratamos da historicidade do texto em sua materialidade. O que chamamos historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele. Sem dúvida há uma ligação entre a história externa e a historicidade do texto (trama de sentidos nele) mas essa ligação não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa-e-efeito. (ORLANDI, 2012, p. 68)

Orlandi (2005) define a historicidade como a “trama dos sentidos no texto”. E apreender a historicidade do texto é compreender o seu funcionamento ao considerá-lo um objeto histórico, relacionado a uma memória, inserido em um contexto de produção. A abordagem do contexto político-educacional do século XX, que fizemos no capítulo anterior, se constitui como ferramenta fundamental na análise dos manuais. Não podemos desconsiderar as condições históricas em que esses instrumentos estavam inseridos no momento de sua produção e circulação, as

“relações de sentido” com os programas de ensino, o discurso científico, etc., além da adaptação desses discursos à realidade da sala de aula.

Orlandi (2014) apresenta, por exemplo, o conhecimento sobre a relação oralidade-escrita como um processo relacionado à história. Para ela, a distinção entre língua falada e língua escrita não resulta do fato de uma ser menos planejada, ou ser mais elaborada que a outra, ou ainda que a escrita é uma transposição da oralidade. Ela afirma que fala e escrita têm diferentes ligações com a história e por isso significam de maneira diferente. Já que se relacionam diferentemente com a exterioridade, considerando suas condições de produção, produzem efeitos de sentidos distintos. A escrita culta, por exemplo, tem sua representação na sociedade que confere reconhecimento, prestígio, a quem escreve, já a escrita desenvolvida nas redes sociais, denominada de “internetês” sofre muitas vezes, preconceitos por desconsiderar em sua formulação as regras da norma padrão. A maneira como o discurso sobre o ensino de escrita foi se transformando ao longo do tempo, por exemplo, reflete a condição desse fenômeno como objeto da história.

Assim, por ser um objeto que se constitui por sua relação com a história, os discursos sobre a escrita têm a condição de remeter sempre a uma memória. Mesmo estando um enunciado inserido em determinada condição de produção, ele sempre vai retomar enunciados de outros momentos, de outras situações, reproduzindo-os ou modificando-os, mas sempre os tomando como referência, pois um enunciado está sempre suscetível de tornar-se outro, a partir de sua condição de “variança”: “A variança é a condição da formulação, que permanece nas múltiplas possibilidades que aí se inscrevem.” (ORLANDI, 2005, p. 84)

Orlandi (2002) afirma que essa condição de modificação, de “reprodução” falha da memória, se caracteriza pela possibilidade de um mesmo objeto de investigação ser afetado por vários movimentos de sentido. Isto caracteriza o que chamamos de *polissemia* em AD: “é a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico.” (ORLANDI, 2002, p. 25).

Segundo Orlandi (1996b), dois fenômenos são responsáveis pelo movimento da significação entre a repetição e a diferença: a paráfrase e a polissemia. Na paráfrase, ocorre a permanência do sentido já existente a partir de algo que foi dito.

Na polissemia, há um deslocamento dos processos de significação e a possibilidade dos sentidos vários, distintos.

Esse movimento é possível de ser enxergado nos manuais de ensino. Com o passar do tempo, determinados conhecimentos são descartados, outros são reproduzidos e outros modificados, mas sempre em relação ao já posto, ao que, de alguma forma, já foi legitimado. Foram e são várias as formas de conceber a escrita e a cada instante cada novo conhecimento produzido abre-se à possibilidade de novas interpretações e de novos deslocamentos.

Pensando a Análise de Discurso como uma teoria que trabalha o funcionamento da linguagem, Orlandi (2005) acredita que os procedimentos de análise devem tomar como base a noção de efeito metafórico, que permite a articulação entre língua e discurso. Esse efeito metafórico seriam os deslizamentos de sentido, a possibilidade de enunciado tornar-se outro, de se deslocar, a partir da interpretação que é, segundo a autora, constitutiva da língua. Ela afirma ainda que a metáfora “está na base da constituição do sujeito (nesta perspectiva do histórico, do equívoco, da relação língua/discurso).”(ORLANDI, 2005, p.25). E evidencia que o olhar do analista deve estar atento ao equívoco como lugar de funcionamento da ideologia, de modo que ele seja capaz de compreender o gesto de interpretação do sujeito e os efeitos de sentido produzidos por seu discurso.

Como já tratamos aqui, na concepção da AD, para que a língua signifique, é necessário que ela seja afetada pela história. E por manter essa relação direta com a história, é que os enunciados se transformam com o passar do tempo. Segundo Foucault (2008), os enunciados, afetados pela exterioridade, emergem, se estabilizam e depois se transformam. Para o autor,

o fato de que poucas coisas, em suma, podem ser ditas, explicam que os enunciados não sejam, como o ar que respiramos, uma transparência infinita; mas sim coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos. (FOUCAULT, 2008. p. 136)

E essa possibilidade de transformação do enunciado é que garante o funcionamento do discurso, como já apontamos através do pensamento de Orlandi.

Sem mudança não haveria produção de conhecimentos, pois seriam sempre os mesmos. No entanto, esse processo de modificação não acontece instantaneamente, é algo que se constrói lentamente, através de concordâncias e discordâncias, de combinações e de confrontos. Para Foucault, o enunciado

é dotado de uma certa lentidão modificável [...] o enunciado tem a particularidade de poder ser repetido: mas sempre em condições estritas. Essa materialidade repetível que caracteriza a função enunciativa faz aparecer o enunciado como um objeto específico e paradoxal, mas também como um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem. Ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva - e perdida no passado [...], o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização. Se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. (FOUCAULT, 2008, p. 118-119)

Os enunciados, quando afetados pela história oferecem a possibilidade de se deixar significar e sofrer a influência do contexto de produção que o cerca, sofrendo, portanto, deslocamentos. E esse deslocamento é sempre referenciado em uma espécie de repetição de algo que já foi dito antes, mas que por um efeito da história sofreu modificações. É o que Orlandi (2012) denomina de “repetição histórica”:

a repetição histórica é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido. (ORLANDI, 2012, P. 54)

No nosso caso, a verificação desses movimentos pode se dar a partir da relação dos discursos dos manuais com a conjuntura sócio-histórico-política de produção e com filiações teóricas específicas; da relação entre diferentes recortes de um mesmo manual, da relação entre um manual e outro. No próximo capítulo, em que apresentaremos os procedimentos metodológicos, faremos uma especificação da aplicação dos conceitos aqui mencionados na análise dos manuais, a partir das categorias de análise que serão apontadas ao longo do capítulo.

CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante da instabilidade que envolve os discursos dos sujeitos, podemos identificar, através da materialidade discursiva, sua relação com a exterioridade que lhe é constitutiva e a produção de efeitos de sentido. Em um jogo entre teoria e análise, buscamos apreender essas relações e verificar que discursividades se inscrevem nos textos em análise e como eles significam. Para a análise de nossa pesquisa, tomamos como objeto o discurso sobre a escrita, sua constituição histórica a partir de discursos de manuais didáticos. Escolhemos seis manuais do século XX e percorremos alguns caminhos metodológicos descritos a seguir.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativa de natureza interpretativa, segundo uma abordagem discursiva. Segundo ANDRÉ (1995, p. 17), a pesquisa descritiva interpretativa busca

a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, a valoração e a indução em lugar da dedução, assume que fator e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

Além disso, Moreira e Caleffe (2008) ressaltam que a pesquisa descritiva baseia-se no fato de que “os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição”. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 70)

No nosso caso, vamos descrever e analisar não as práticas em si, mas os materiais que influenciam essas práticas (os manuais didáticos) e suas condições de produção; o jogo de formações discursivas em que se inscreve o sujeito autor (já que o discurso se caracteriza pelo atravessamento de várias FDs), a historicidade que

envolve a produção desses discursos, a influência da conjuntura política da época, o sujeito-aprendiz a quem o discurso do manual se direciona.

Os instrumentos que vamos analisar são manuais de ensino de escrita, situados em diferentes períodos históricos do século XX, alguns produzidos por autores consagrados que serviram e ainda servem de referência para os estudos da língua, mais especificamente para o ensino de escrita, a exemplo de José Oiticica e Joaquim Mattoso Câmara Júnior. Buscamos estabelecer uma análise comparativa entre o funcionamento do discurso sobre a escrita, os gestos, os movimentos de interpretação desse discurso em manuais, tendo como referência o critério cronológico propriamente, bem como a relação desses discursos com a conjuntura político-educacional de cada época.

Nossa pesquisa é básica, pois tem o propósito de “desenvolver conhecimentos científicos sem o interesse imediato de aplicação prática.” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 71). Dessa forma, com nossas análises, pretendemos abrir uma reflexão sobre a representação que se faz sobre a escrita, enquanto objeto de ensino-aprendizagem, assim como sobre a representação que se faz dos sujeitos envolvidos nesse processo (professor e aluno).

É interessante ressaltar a importância reservada à interpretação na análise de discurso. Como já foi enfatizado no capítulo anterior, nessa filiação teórica, investiga-se a produção de sentidos, a significação. E nesse sentido, cabe ao analista do discurso “determinar que gestos de interpretação trabalham aquela discursividade que é objeto de sua compreensão.” (ORLANDI, 1996b, p. 88). Nessa pesquisa, buscaremos interpretar, quais os sentidos da escrita pelo/no discurso de manuais de ensino.

O gesto de interpretação marca “o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua. Esta é a marca da “subjetivação”, o traço da relação da língua com a exterioridade.” (ORLANDI, 1996b, p. 46) Sendo assim, “não analisamos o sentido do texto, mas como o texto produz sentidos.” (ORLANDI, 2005, p. 11).

3.2 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

Conceituamos nosso trabalho como uma pesquisa documental tendo em vista que nesse tipo de pesquisa:

A fonte da coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não. Além de ser realizada em bibliotecas a pesquisa documental também pode ser feita em institutos, em centros de pesquisa, em museus e em acervos particulares, bem como em locais que sirvam como fonte de informações para o levantamento de documentos. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 74-75)

É preciso enfatizar que, por se tratar de um material de análise que já foi elaborado, a análise não necessariamente se limita apenas a uma mera repetição da temática a ser analisada, mas requer a adoção de uma postura crítica, fundamental para o bom funcionamento da análise.

Nosso *corpus* constitui-se como um arquivo, neste caso: um “campo de documentos” pré-existentes “relacionados a um assunto” (GRIGOLETTO, 2002, p. 64) e “estruturado conforme um plano definido com referência a um certo estado de condições de produção” (COURTINE apud GRIGOLETTO, 2002, p. 64). Esse arquivo relaciona-se a uma memória, a algo que fala antes em algum lugar e pode relacionar-se ao conceito de arquivo trabalhado em AD:

O arquivo em análise de discurso é o discurso documental, memória institucionalizada. Essa memória tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que se constitui ao longo de toda uma história de experiência da linguagem. Trabalhar a relação entre essas formas de memória, sem deixar-nos dizer pelas nossas preferências, pelos nossos compromissos, e também não sermos ditos por uma história sempre-já contada, é um exercício de método e de disciplina. (ORLANDI, 2002, p. 11)

O arquivo é um suporte rico em significação, capaz de nos transportar à realidade de um passado que, de alguma forma, estabelece relações com a nossa atualidade. É uma forma de registro, de denunciar algo que já existiu, mas também aquilo que permanece. Segundo Foucault,

A análise do arquivo comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; é aquilo que, fora de nós, nos delimita. A descrição do arquivo desenvolve suas possibilidades (e o controle de suas possibilidades) a partir dos discursos que começam a deixar justamente de ser os nossos; seu limiar de existência é instaurado pelo corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva; começa com o exterior da nossa própria linguagem; seu lugar é o afastamento de nossas próprias práticas discursivas. (FOUCAULT, 2008, p, 148)

O nosso arquivo é então composto por manuais de escrita produzidos no século XX e foi delimitado com o objetivo de apresentar como a escrita se constituiu ao longo do tempo, como objeto simbólico do ensino e da aprendizagem e quais os efeitos e os movimentos de sentido produzidos pelas representações que dela se fazem nesses manuais, que foram produzidos por grandes profissionais (professores, estudiosos) da época.

Em um arquivo discursivo não se toma o texto em sua inteireza, mas verifica-se como recortes de textos diferentes relacionam-se produzindo significação:

São recortes que nos interessam, colocando em relação textos diferentes e que nos mostram propriedades importantes em relação ao tema de nossa pesquisa, na medida em que indicam características dos processos de significação. (ORLANDI, 1998a, p. 11)

Na AD, o *corpus* nunca é delimitado a priori, é sempre instável, pois sua escolha não segue critérios empíricos, mas teóricos. O material se organiza a partir da relação estabelecida entre o linguístico e o discursivo, de modo que essa relação não acontece de forma mecânica com começo, meio e fim. Portanto, o que se analisa na construção de um *corpus*, segundo a autora, são estados de um processo discursivo que se relacionam a outros estados num processo significativo. (ORLANDI, 1998a). Nosso *corpus*, dessa forma, se refere a um estado de um processo discursivo que constitui um saber sobre a escrita e remete a diferentes formações discursivas que definem seu funcionamento.

Esse procedimento é característico da análise discursiva, de modo que “Não há separação entre a teoria e análise. A cada movimento de análise recuperamos

aspectos teóricos que são confrontados com os procedimentos de análise em questão.” (ORLANDI, 1998a, p. 15)

Nosso primeiro passo na seleção do *corpus*, foi fazer um levantamento com cerca de 30 (trinta) manuais de ensino de escrita do século XX⁹, buscando encontrar vestígios que remetessem ao funcionamento do discurso e aos movimentos de sentido da escrita como objeto de ensino e de aprendizagem nesse período. Desse arquivo mais amplo, elegemos como unidades de análise seis livros:

- a) *O Manual de Estilo*, de José Oiticica (1925[1940]), e *Arte da Composição e do Estylo*, de Pe. Antônio da Cruz (1930), que correspondem ao 1º período (década de 1920);
- b) *Aprende tu mesmo a redigir*, de Prof. Estevão Cruz (1937) e *Prática de Redação*, de Raul Gómez (1939), que correspondem ao 2º período (década de 1930);
- c) *Manual de Expressão Oral e Escrita*, de Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1961[1977]), e *Comunicação em Prosa Moderna*, de Othon Moacir Garcia (1969) e que correspondem ao 3º período (década de 1960).

O *Manual de Estilo* foi produzido por José Oiticica por volta de 1925, e reeditado em 1940¹⁰. O autor do livro foi professor catedrático de português do tradicional Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e era reconhecido pelo significativo conjunto de obras sobre o ensino de língua que publicou na época. Da leitura do prefácio do livro, constata-se que o autor adota uma posição progressista, criticando o tradicionalismo, que se ancorava numa forma de escrita muito rebuscada, regrada e que tomava como modelo a escrita dos escritores clássicos. Apesar disso, trata a escrita a partir de uma abordagem voltada para uma tendência retórico-poética, priorizando assuntos como: figuras e vícios de linguagem, classificação de “gêneros”

⁹ O acervo de livros pertence ao professor orientador dessa pesquisa, professor Dr. Washington Silva de Farias, e foi construído ao longo de sua pesquisa de doutorado (FARIAS, 2010).

¹⁰ Edição que será alvo de nossa análise e que corresponde à 4ª (quarta)

ou “tipos” textuais, importância da eloquência, da imitação, da apreciação da obra alheia.

O manual intitulado *Arte da Composição e do Estylo*, de autoria de Pe. Antônio da Cruz, foi produzido na década de 1920, e teve sua 2ª edição, que será analisada neste trabalho, publicada em 1930. Pe. Antônio da Cruz, como consta no livro, era lente de literatura e português no Colégio Caraça. Uma marca capaz de garantir prestígio e legitimidade à obra na época, já que o Colégio Caraça, em Minas Gerais, foi um espaço educacional que se tornou referência para toda a elite do Brasil, por sua conhecida seriedade e disciplina. Segundo Orlandi, colégios como o Caraça, eram vistos como lugares de “formação da cidadania e, no que diz respeito à língua, lugar de conhecimento legítimo e de domínio da “boa” língua, da boa retórica, da boa escrita”. (ORLANDI, 2002, p. 16). Em seu livro, relaciona a maior parte do ensino e aprendizagem da escrita aos estudos literários, valorizando também a questão do estilo na “arte” de compor. Assim como Oiticica, critica o tradicionalismo, mas considera importante tomar os clássicos como referência, já que eles seriam fonte de conhecimento para gerações futuras. O manual apresenta vestígios de um discurso conservador, voltando para uma tendência retórico-poética, como o culto à imitação, a métrica, além de enxergar a escrita como um dom. Esses dois livros são os instrumentos de nossa análise que representam o ensino de escrita na década de 1920.

O livro *Aprende tu mesmo a redigir*, de Prof. Estevão Cruz, foi publicado em 1937. O autor publicou diversas obras sobre o saber de nossa língua, entre livros sobre vocabulário, sobre o conhecimento de literatura, antologia, etc. No livro que analisaremos, o autor defende um ensino de escrita que, apesar de já trazer a nova denominação (redação) no título, se apropria novamente dos elementos constituintes da filiação retórica. E. Cruz contempla em seu manual questões como a clareza, a objetividade, a atividade de “aprender a pensar”, a importância de convencer, persuadir e agradar o leitor, que fazem remissão a esse estilo tradicional de escrita. É um livro, no entanto, que busca uma aprendizagem do aluno mais independente do professor, deixando este em posição secundária no processo.

O manual *Prática de Redação*, de Raul Gómez, teve sua 2ª edição (que será analisada neste trabalho) publicada em 1939. Neste livro, semelhantemente ao anterior, o autor defende um aprendizado de escrita mais independente. No entanto,

o método adotado é diferenciado. Uma das principais características do manual é o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem da escrita fundamentado no método decroliano. Gómez, por meio de 40 lições, elabora um método que requer a observação, o contato, a experimentação, o conhecimento sobre aquilo que se vai escrever. Defende uma escrita que deve ser influenciada a partir do conhecimento do assunto por parte do aluno, deixando-nos entender que, em sua concepção não é possível escrever sobre algo que não se conhece. Seu livro, é considerado por ele mesmo, um livro de tarefas, pois apresenta pouquíssima teoria. É quase que em sua totalidade, prático.

Estes outros dois manuais são representativos do período de nossa análise que corresponde à década de 1930.

Como nos propomos a observar os movimentos do discurso sobre a escrita e seu ensino no século XX, selecionamos mais dois livros que correspondem agora à representação desse fenômeno da língua na segunda metade do século em questão, mais especificamente na década de 1960. São eles: *Manual de Expressão Oral e Escrita*, de Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1961[1977]), e *Comunicação em Prosa Moderna*, de Othon Moacir Garcia 1969.

O *Manual de Expressão Oral e Escrita*, de Mattoso Câmara, teve sua 1ª edição publicada em 1961. Em 1977, o livro passou por uma 4ª edição que apresenta o mesmo prefácio feito pelo autor em 1961. Desse modo, enquadramos o manual na década de 1960, considerando que o manual não sofreu significativas alterações. No cenário de surgimento desse manual, a Linguística já exerce influência nos estudos de língua portuguesa, nas reflexões entre oralidade e escrita. Mattoso, inclusive dedica a primeira parte do seu manual, para tratar sobre aspectos relacionados à oralidade e na segunda parte às particularidades relacionadas à linguagem escrita. Enfatiza a escrita como um meio de expressão do pensamento e aponta como importante o conhecimento do assunto na atividade de escrever. Aborda ainda, muitos conceitos que fazem com que seu manual se enquadre em parte, na filiação retórica da língua. A ênfase dada à elocução, à expressão do pensamento, à referência nos grandes escritores, à correção da linguagem, reafirmam essa condição do seu livro.

O manual *Comunicação em Prosa Moderna* teve sua 1ª edição publicada em 1967, e a segunda, que será objeto de nossa análise, em 1969. Nesse livro, Garcia

retoma conceitos da retórica a exemplo da importância de “aprender a pensar”, de o aprendiz ser objetivo e fiel ao pensamento; no entanto não prioriza a correção gramatical, sem desconsiderar sua importância para o entendimento do texto. Valoriza também a observação como um meio para enriquecer o acervo de ideias. Estabelece um diálogo entre alguns aspectos destacados nos manuais das décadas anteriores, enfatizando, no entanto aspectos como a carga semântica do texto. Enquadra-se em uma filiação mais pragmática e técnica que toma a escrita a partir de sua funcionalidade, retomando, no entanto, vários conceitos provenientes da retórica. Esses dois últimos livros correspondem ao terceiro período de análise (década de 1960)

A título de categorização, podemos enquadrar esses três grupos em três tendências de representação do ensino de língua e de escrita, especificamente. O primeiro (1920), em uma tendência retórico-poética; o segundo (1930), numa tendência que contempla vestígios da retórica e indícios de uma perspectiva racionalista empirista, e o terceiro (1960), em uma concepção que busca trazer elementos de uma escrita ancorada no processo comunicacional, mas que acaba retomando traços da retórica e de racionalismo voltado para uma perspectiva pragmática e técnica.

Para a escolha do *corpus*, tomamos como referência alguns critérios de seleção: O fato de que os manuais foram reconhecidos como modelo de ensino para a época, tendo, como autores, sujeitos que ocupavam lugar de prestígio no campo educacional no seu tempo. Também levamos em conta os títulos dos manuais que contemplavam a denominação da atividade de escrita que vigorava na época (nesse caso, a escrita associada ao estilo (1920); o exercício da escrita denominado de redação (1930), e mais tarde relacionado aos conceitos de comunicação e expressão (1960).

Um indício da importância de parte dos manuais selecionados, ainda, é que alguns foram até considerados, depois de sua produção, como modelo, como referencial a ser seguido na aprendizagem da “boa escrita”. Nas palavras do autor Augusto Gotardelo, no prefácio de seu livro *Português pela redação*, publicado em 1959, ao refletir sobre a “árdua e dificultosa tarefa de escrever”, cita alguns dos livros que escolhemos para compor o *corpus* de nossa análise, como leitura fundamental para a proveitosa aprendizagem da escrita. O autor diz

Adestremo-nos, pois nessa arte, que não alcançaremos sem a leitura de páginas escolhidas, sem o exercício diário da pena, sem o contato com livros como ARTE DA COMPOSIÇÃO E DO ESTILO, do Pe A. da Cruz, A ARTE DE ESCREVER, de Albalat, *MANUAL DE ESTILO*, de Oiticica, LINGUAGEM E ESTILO, de Laudelino Freire, etc. (GOTARDELO, 1959, p. 8, grifos do autor)

Vemos, portanto, como esses livros eram referenciais no ensino de escrita e serviam como modelo para o saber da língua portuguesa.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Partindo do princípio de que a Análise de Discurso “é uma disciplina não-positivista” (INDURSKY, 2011, p.329), o procedimento de análise parte do funcionamento linguístico para se chegar ao funcionamento discursivo. Do texto para o discurso. Nesse sentido, buscamos através da análise de elementos pré-textuais dos manuais selecionados, como capa, folha de rosto e prefácio, encontrar elementos que pudessem nos fornecer vestígios dos gestos e movimentos de interpretação sobre a escrita que aí se inscrevem.

Além disso, consideramos importante analisar a estrutura composicional do livro: quais os elementos mais importantes elencados pelo autor para o exercício da escrita, qual a metodologia usada, qual a orientação discursiva do manual, quanto aos sentidos da escrita, dos seus aprendizes, dos modos de ensiná-la e aprendê-la.

Os manuais serão analisados através de recortes. Esses recortes são trechos do livro que consideramos relevantes para identificar qual o movimento de sentidos do discurso de cada manual. São trechos que, tomando como referência nossos objetivos, representam vestígios das discursividades que sustentam os efeitos de sentido produzidos no discurso de cada sujeito-autor. Segundo FERNANDES (2008, p. 65),

O recorte pode atender também uma necessidade de delimitação do material, dada a sua extensão, pela focalização de enunciados específicos, mas sua natureza e seleção são possíveis somente mediante os objetivos da pesquisa.

Consideraremos em nossa análise o raciocínio de GUIMARÃES (2004, p. 16) que afirma:

A análise dos trabalhos pertinentes específicos é feita considerando que: eles são produções de sujeitos constituídos ideologicamente em condições históricas específicas, a produção de conhecimento é uma prática histórica, materialmente determinada; os sujeitos para produzirem conhecimento, se acham individualizados pelas instituições a que estão vinculados.

No nosso caso, temos exemplos de dois autores dos livros que constituem nosso *corpus* e se individualizam pelo vínculo estabelecido com instituições tidas como referenciais da época, por disseminarem o conhecimento tido como legítimo. Oiticica era professor do Pedro II e Pe. Antônio da Cruz, membro do Colégio Caraça.

Elegemos três categorias teóricas que servirão de parâmetro à análise: os *efeitos de sentido* sobre a concepção de escrita, sobre o sujeito que ensina a escrever, o sujeito que aprende a escrita e sobre como deve ser o seu ensino; as *filiações* (teóricas, pedagógicas) às quais se vinculam esses efeitos de sentido; e os *movimentos de sentido* observados na análise dos diferentes manuais de escrita analisados, conforme as condições de produção e o contexto político-educacional em que foram produzidos.

Esses procedimentos permitiram-nos observar, no *corpus* selecionado, movimentos de sentido com relação às representações da escrita e do seu ensino-aprendizagem ao longo da história brasileira. Às vezes, vista como um dom, associada à capacidade de aprender a pensar, de apreciar o trabalho de grandes escritores, outras vezes vista como um processo que deve considerar a experiência do sujeito coma língua e com o mundo, do conhecimento do assunto, reafirmando a complexidade desse processo. Acompanhemos, portanto, a análise dos manuais.

CAPÍTULO 4: AS FILIAÇÕES E OS MOVIMENTOS DE SENTIDO NAS REPRESENTAÇÕES DA ESCRITA NO SÉCULO XX

Pensar os modos de representação da escrita em manuais do século XX é também pensar o modo como cada autor desses livros projeta uma imagem de um sujeito aprendiz autor. Ao traçarem as diretrizes que determinam o ensino da escrita em cada um de seus manuais, cada um deles, referenciados em filiações teóricas e pedagógicas, direcionam suas abordagens e suas metodologias tendo como modelo um sujeito aprendiz de escrita específico, que, ao tomar posse das habilidades consideradas essenciais para o domínio da escrita, poderá usufruir de uma posição “autor-escritor”.

Nas análises deste trabalho, buscamos investigar nos manuais selecionados através de recortes, vestígios de discursividades sobre a representação que os autores fazem do sujeito que aprende e que ensina a escrita, bem como da forma de ensinar esse objeto considerada adequada. Pretendemos analisar as filiações e movimentos de sentido que dão sustentação ao discurso sobre a escrita nos manuais em análise.

Consideramos que a escrita se constitui mediante gestos de interpretação, que se inscrevem em uma ou várias Formações Discursivas, em que o autor se posiciona sobre sentidos determinados e em cada gesto simbólico repete ou desloca sentidos estabelecidos. Nesse movimento, assim, podemos observar formas de repetição (*repetição empírica*, a *repetição formal* e a *repetição histórica*) que caracterizam o trabalho de autoria através das representações textualizadas sobre a escrita e os sujeitos envolvidos em seu ensino e aprendizagem. Desse modo, consideramos relevante, para compreender o funcionamento do discurso sobre a escrita, investigar as possíveis formas de repetição encontradas em cada manual.

A estruturação da análise dos manuais foi feita a partir de dois critérios: um cronológico (período histórico) e um discursivo (filiação teórico-metodológica).

Desse modo, pelo critério cronológico, consideramos na análise três períodos de representação da escrita, de acordo com a década em que os manuais foram publicados e com a filiação discursiva geral em que se inscrevem.

4.1 MANUAL DE ESTILO E A ARTE DA COMPOSIÇÃO E DO ESTYLO: A FILIAÇÃO RETÓRICO-POÉTICA DA ESCRITA

Nessa primeira parte, nosso foco de interesse são os dois livros da década de 1920: o *Manual de Estilo*, de José Oiticica; e o manual *Arte de Composição e do Estylo*, de Padre Antonio da Cruz. Esses dois livros, de uma forma geral, apresentam um enfoque da escrita referenciado em um modelo retórico-poético. Entretanto, o posicionamento dos sujeitos-autores é marcado por um discurso de resistência ao que tradicionalmente se ensinava na época. Nesse período, vestígios da retórica ainda permaneciam no ensino de escrita e o culto ao estilo rebuscado, primoroso, que prezava pela eloquência e pelo emprego de palavras que expressassem elegância e requinte, apesar de estarem em declínio, ainda permaneciam latentes nas aulas de escrita.

Os autores dos livros dessa década, José Oiticica e Pe. Antonio da Cruz, apontam vestígios de que pretendem apresentar um ensino mais inovador, mas voltam a reproduzir em seus manuais um ensino que aborda questões como métrica, figuras e vícios de linguagem, classificação de gêneros, e as “qualidades” da escrita: a harmonia, a originalidade, a clareza, a concisão, característicos da retórica.

Na análise desses manuais, voltaremos nosso olhar, inicialmente, à organização estrutural dos elementos pré-textuais que os constituem, para que tenhamos uma visão mais panorâmica de como cada manual foi concebido. Em seguida, adentraremos no funcionamento discursivo do corpo de cada obra.

A primeira edição do *Manual de Estilo* foi publicada em 1925. Em 1940, o manual foi reeditado pela quarta vez, apresentando, no entanto, o mesmo prefácio da 1ª edição, o que nos leva a crer que, em sua estrutura composicional e temática, o livro não sofreu alterações. Por essa razão, enquadraremos esse livro no contexto da década de 1920. Na Figura 1, apresentamos a capa do referido manual.

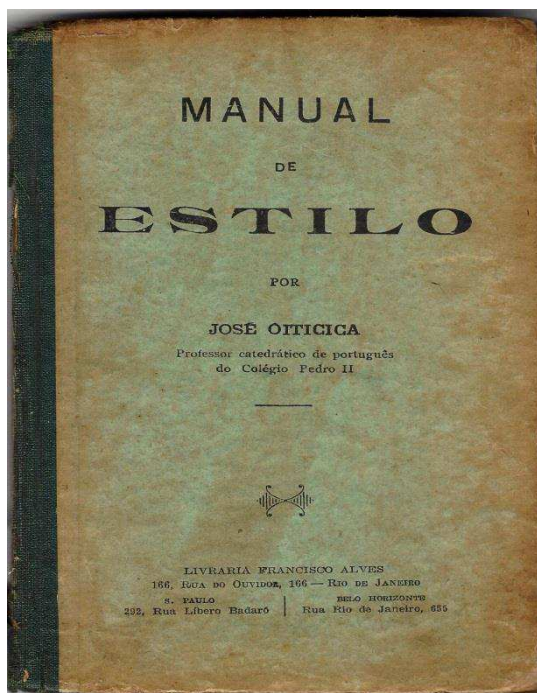


Figura 1 - Capa do *Manual de Estilo*. Fonte: *Manual de Estilo*, Oiticica, [1925(1940)]

O autor desse primeiro manual ficou conhecido como um dos grandes professores catedráticos de português do Colégio Pedro II¹¹. Passou a lecionar no dito Colégio em 1917 e além do *Manual de Estilo*, publicou outras obras que vieram a contribuir no estudo de língua portuguesa, dentre elas: *Estudos de Fonologia* (1916), *Do Método no Estudo das Línguas Sul-Americanas* (1930), *Roteiro de Fonética Fisiológica, Técnica do Verso e Dicção e A teoria da Correlação* (1955).¹²

O *Manual de Estilo* tem 219 páginas e é dividido em duas partes: a primeira trata da “teoria do estilo” e a segunda apresenta “modelos e trechos para exercícios”. Na primeira parte, Oiticica faz uma abordagem dos tipos textuais, dos principais vícios e figuras de linguagem que “auxiliam ou prejudicam a produção textual”, de fundamentos gramaticais e de modelos de correção de trechos dados. Na segunda parte, apresenta vários modelos de textos, dos quais sugere a análise e correção por parte do aprendiz.

¹¹ Descrição que encontramos na capa do livro em análise

¹² Fonte: Grande Enciclopédia Delta-Larousse Disponível em:

http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/jose_oiticica Acesso em: 18 out, 2016.

Na Figura 2, apresentamos uma imagem do sumário do manual, para que se tenha uma noção mais aproximada da organização do livro.

ÍNDICE	
<i>Primeira parte:</i>	
	PAG.
Advertência	7
Teoria do estilo	9
Descrição	9
Narração	9
Dissertação	10
Definição das qualidades	10
Da correção	11
Solecismo	11
Cacografia	12
Deformação	12
Cruzamento	12
Barbarismo	12
Latinismo	12
Galicismo	14
Arcaísmo	24
Neologismo	30
Da concisão	35
Da clareza	53
Ambigüidade	53
Anacoluto	57

— 218 —	
	PAG.
Do ponto e vírgula	66
Da harmonia	71
Cacófonos	71
Assonância	71
Aliteração	72
Hiato	72
Metrificação	72
Harmonia em prosa	75
O burro e o peru	85
Estival	86
Originalidade	93
Imagens e metáforas	102, (nota) e 127
Do vigor	104
Inversão	104
Anítese	110

<i>Segunda parte:</i>	
Modelos e trechos para exercícios	117
Descrições de interior	117
Descrições de paisagens	120
A Noite	122
A Manhã	124
Lembranças	125
Descrições de tipos	126
Um candomblé	132
Narrações	144
Um passeio ao Corcovado	144
Mestre esperto	147
Canto de escola	153
Dois cavalgadas	164
Dissertações	177
Nossos parentes pobres	178
E' demais	179
O teatro	179

Figura 2 - Índice do *Manual de Estilo*

Fonte: *Manual de Estilo*, Oiticica, [1925(1940)] (p. 217-218)

A organização do manual sugere um modelo didático embasado no binômio teoria X prática. Segundo SOUZA (1999, p. 106), os manuais dessa época “em geral compartilham com seus ancestrais do século passado, implícita ou explicitamente, a dualidade teoria *versus* prática, em cujos fundamentos se enlaçam, [...] senso comum e concepções retóricas.” Era uma das características da retórica tomar como modelos os textos tidos como ideais para que o exercício da escrita fosse realizado. O método de exercício aplicado por Oiticica contempla essa prática.

Na capa e na folha de rosto do manual, encontramos a mesma estrutura: o nome do livro, o nome do autor e sua definição como professor do Colégio Pedro II, fator que favorecia o prestígio e credibilidade da obra; também constam dessas partes, o número de edição e seu ano de publicação, a livraria que comercializava o livro e o endereço desta.

Com relação ao manual *Arte da Composição e do Estylo*, a primeira edição foi publicada na década de 1920. Em 1930, o manual foi reeditado pela segunda vez,

e é essa segunda edição que será objeto de nossa análise. Na Figura 3, apresentamos a imagem da capa do referido manual.

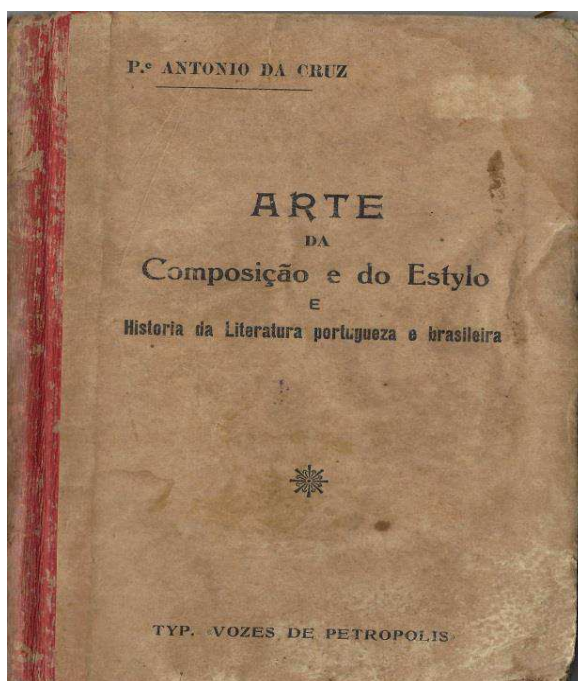


Figura 3 – Capa do manual *Arte da Composição e do Estylo*

Fonte: *Arte da Composição e do Estylo*, Antonio da Cruz, 1930

Padre Antônio da Cruz foi membro na área de literatura e de português de um dos colégios que, assim como o Pedro II, foi dos mais requisitados dos séculos XIX e XX, o Colégio Caraça, de Minas Gerais. Esse colégio se referenciou fortemente nos princípios da Igreja Católica para direcionar o ensino e a disciplina dos seus alunos.

A capa do manual em análise, como podemos ver, é composta pelo nome do autor, pelo título do livro, e pelo nome da editora.

Na folha de rosto, encontramos também o título do livro; o nome do autor, e sua descrição como “lente de literatura e portuguez no Collegio do Caraça”; o número de edição; o ano de publicação; e o nome da editora. Encontramos ainda, a descrição “Curso de literatura de conformidade com o programa do Collegio Pedro II”, que evidencia a importância de estar vinculado ao programa tido como legítimo na época. Era um dado relevante para dar reconhecimento à obra, pois

ao escreverem, os professores-autores se submetem aos programas oficiais que, afinal, terão ajudado a confeccionar, sendo provável que

a adoção de uma obra pelo Colégio Pedro II representasse uma consagração intelectual para seu autor. (SOUZA, 1999, p. 41).

É interessante perceber, através desse trecho de Souza, a dupla posição do sujeito-autor e professor. É comum perceber em livros dessa época que os autores de manuais didáticos geralmente exerciam o papel de professor, e muitas vezes falavam desse lugar da experiência na sala de aula. Hoje já não é mais tão comum encontrar a conciliação dessas duas posições.

O livro tem 237 páginas e é dividido em duas grandes partes: uma que é voltada mais diretamente ao ensino-aprendizagem da escrita, propriamente, e outra que traz uma abordagem da história da literatura portuguesa e brasileira, suas principais características, escolas, autores, contexto histórico de circulação, etc. A primeira grande parte é dividida em três capítulos: o primeiro faz uma abordagem sobre a escolha do assunto no trabalho da produção textual, em que partes se divide uma composição, a necessidade da correção; o segundo, aborda questões como a importância da leitura na atividade da escrita, da imitação, da originalidade na produção; e o terceiro trata da classificação dos “tipos textuais”, denominados “Os diversos gêneros de composição”: narração, descrição e dissertação.

A segunda parte, como já dissemos, o autor dedica a uma abordagem sobre a história da literatura brasileira e portuguesa (História da literatura). Essa parte é como se fosse um apêndice, que ele introduz com um novo prefácio e que explica tanto a importância da literatura como arte quanto apresenta as principais escolas literárias que vigoraram na história brasileira e portuguesa. É como se dois manuais se reunissem em um só, se complementando.

Como já mencionamos no Capítulo 1, era comum essa abordagem histórica da literatura associada ao ensino de língua portuguesa na época. O livro fica claramente dividido entre essas duas partes, de forma que o autor separa o livro em dois sumários, um geral, e um literário¹³ (ver Figuras 4 e 5).

¹³ Como nosso objetivo é analisar o discurso sobre a escrita nos manuais, neste nos deteremos apenas nessa primeira metade, que trata do ensino e aprendizagem da escrita. A segunda metade do livro, não nos interessa por tratar de uma abordagem literária, porém sem focar diretamente na escrita.

INDICE GERAL		230	
DA		TERCEIRA PARTE	
ARTE DA COMPOSIÇÃO E DO ESTYLO		Os diversos generos de composição	
Advertencia	3	Capitulo XIV — Da narração	81
Noções preliminares	5	" XV — Da descripção	90
		" XVI — Do dialogo	94
		" XVII — Da carta	96
		" XVIII — Do discurso	102
		" XIX — Da dissertação, analyse e critica litteraria	110
		Capitulo complementar: Noções geraes sobre a poesia	116
PRIMEIRA PARTE			
O trabalho da composição			
Capitulo I — Da invenção	9		
" II — Dos pensamentos e sentimentos	14		
" III — Da disposição ou plano	18		
" IV — As partes principaes da composição	28		
" V — Da elocução	29		
" VI — Do gosto e do bello literario	34		
SEGUNDA PARTE			
Do estylo			
Noções geraes	42		
Principaes meios de formar o estylo			
Capitulo VII — Da observação	44		
" VIII — Da leitura	47		
" IX — Da imitação	52		
Qualidades fundamentaes do estylo			
Capitulo X — Da originalidade do estylo	55		
" XI — Da clareza e concisão do estylo	63		
" XII — Da harmonia do estylo	69		
" XIII — Das figuras de estylo	75		

Figura 4 – índice Geral do manual *Arte da Composição e do Estylo*

Fonte: *Arte da Composição e do Estylo*, Pe. Antonio da Cruz, 1930, p. 229-230.

INDICE DA HISTORIA		235	
da			
LITTERATURA			
1) portugueza:			
Que é litteratura ?	123	Rebello da Silva	161
Divisão	126	Damillo C. Branco	162
<i>Epoca ante classica</i>		<i>Parnasianismo</i>	164
Escola provençal	127	<i>Escola realista</i>	166
Escola espanhola	128	Processos realistas	166
<i>Escola classica</i>	130	Epoca de Queiroz	167
Regras classicas	130	Guerra Junqueiro	169
<i>Quinhentistas</i>	131	Fialho de Almeida	170
Luiz Vaz de Camões	131	<i>Symbolismo e futurismo</i>	174
Bernardim Ribeiro	133		176
Sá de Miranda	134	2) brasileira.	
Antonio Ferreira	135	O brasileiro	181
Gil Vicente	137	Divisão	181
João de Barros	138	<i>Escola classica</i>	182
<i>Seiscentistas</i>	140	<i>Periodo de formação</i>	
Gabriel Pereira de Castro	141	P. José de Anchieta	182
Francisco Rodrigues Lobo	142	Bento Teixeira Pinto	183
D. Francisco Manuel de Mello	143	Importancia da Bahia, collegio dos Jesuitas	184
Frei Luiz de Sousa	144	Gregorio de Mattos Guerra	184
P. Antonio Vieira	145	Frei Vicente do Salvador	185
P. Manuel Bernardes	147	Vieira catechista, politico e piégador	186
<i>Arcades</i>	148	Sebastião da Rocha Pitta	188
P. José Agostinho de Macedo	148	<i>Periodo de transformação.</i>	189
Pedro Correia Garção	149	José Basilio da Gama	189
P. F. Manuel do Nascimento	150	Frei José de S. Rita Dufão	190
Manuel du Bocage	151	Claudio Manuel da Costa	190
Antonio Diniz	152	Thomaz Antonio Gonzaga	191
Influencia da lit. brasileira na metropole	154	Ignacio da Silva Alvarenga	192
<i>Escola romantica</i>	155	P. Antonio de Sousa Caldas	193
Alguns praeitos romanticos	155	Frei Francisco de S. Carlos	194
Almeida Garret	156	Frei Francisco de Monte Alverne	195
Alexandre Herculano	158	<i>Escola romantica.</i>	196
Antonio de Castilho	160	Domingos de Megalhões	196
		Manuel Porto Alegre	197
		Gonçalves Dias	198
		José de Alencar	200
		Manuel Alvares de Azevedo	201
		Casimiro de Abreu	202
		Fagundes Varela	203
		Joaquim Manuel de Macedo	204
		Bernardo Guimarães	205
		Alfredo Taunay	205
		Escola nordista	207
		Tobias Barreto	207

Figura 5 – Índice Literário do manual *Arte da Composição e do Estylo*

Fonte: *Arte da Composição e do Estylo*, Pe. Antonio da Cruz, 1930, p. 234-235.

Para adentrarmos ao funcionamento discursivo desses manuais, na busca de responder nossas questões de pesquisa, analisaremos nos manuais, as representações que cada autor faz sobre o sujeito aprendiz, o sujeito professor, os fatores essenciais à/na aprendizagem da escrita. Procuraremos observar ainda os movimentos que definem os gestos de cada autor e que tornam suas concepções diferentes ou similares a outras, assim como a relação dessas definições com as filiações teóricas a que se submetem.

Sabemos que ao projetar uma representação de escrita enquanto objeto de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo se delineia uma projeção de um sujeito-autor, pois não há escrita sem autor. No entanto, essa representação de autor se dá de diversas formas a depender da perspectiva em que o sujeito se inscreve para falar da escrita. Do ponto de vista discursivo, Orlandi define a posição autor, não como mero “reprodutor de discursos institucionais aceitáveis”, mas “como posição que inscreve o dizer na memória e o interpreta e que, por isto mesmo, produz deslocamentos, transferências, “outros” sentidos, no trabalho contínuo do equívoco.” (ORLANDI, 1998b, p. 211).

No processo de aprendizagem, esse sujeito-autor é o aprendiz da escrita, o aluno que, na perspectiva discursiva, se caracteriza pela capacidade de “historicizar” o dizer, de intervir no já-dito, de deslocar sentidos através dos gestos de interpretação, de tornar-se reflexivo. No entanto, estamos analisando manuais didáticos, que inseridos em um contexto pedagógico de produção, configuram uma posição de sujeito-aprendiz-autor, que muitas vezes é limitada. É orientada segundo interesses ou normas do Estado, programas, escolas, etc. Ao pensar sobre as condições de produção da escrita na escola ORLANDI (1996a, p. 79) afirma que

O que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, do seu papel de autor. Essa assunção implica [...] uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social.

No discurso pedagógico, a representação que se faz da escrita algumas vezes resulta no que Orlandi (1998b) denomina de repetição empírica, também conhecida como “efeito papagaio”, que se caracteriza pela repetição puramente imitativa,

“clones” que algumas vezes são considerados como tipos de escrita bem sucedidos, mas que, no entanto, não apresentam de forma alguma o posicionamento, o trabalho dos sentidos que caracteriza a função-autor.

Esse discurso pedagógico resulta também algumas vezes, em uma escrita configurada na repetição formal. Sobre isso, Orlandi (1998b, p. 209) afirma que

o que se tem buscado, nos projetos escolares, é a chamada “competência técnica” ou seus similares, ou seja, é a racionalização da repetição formal. O melhor aluno é o que (re) produz melhor os enunciados do ponto de vista formal.

Nesse caso, o que muitas vezes acontece é a avaliação do texto a partir da correção gramatical que chega a se sobrepor ao trabalho reflexivo, à produção de sentidos.

Sendo assim, o espaço que se abre à repetição histórica é praticamente insignificante. Existe a consciência da construção de significados e da originalidade do texto que só é conferida a partir do momento que o aprendiz assume o lugar de autoria, mas na prática não há espaço para a inclusão do aluno nesse espaço de responsabilidade pelo seu dizer, de rompimento, de transformação ou reprodução de discursos já estabilizados.

Efetivamente, o discurso pedagógico, muitas vezes, não oferece condições suficientes para o trabalho de autoria que toma como base esse trabalho histórico da língua.

Tomar a escrita como objeto de ensino e aprendizagem em um manual didático não pressupõe apenas uma representação de “como escrever”, mas dos sujeitos e instituições envolvidos no processo: aprendiz, professor, escola, etc. Ao eleger determinados aspectos como determinantes no domínio da atividade da escrita, temos concebida uma imagem de um professor e de um aluno refletidos nesse processo.

Desse modo, considerando o prefácio como um espaço de significação, em que o autor mais explicitamente posiciona-se acerca de sua obra, fornecendo elementos para compreender o seu gesto de interpretação sobre a língua e a escrita,

verificaremos também nessa parte, juntamente com o desenvolvimento dos livros, os efeitos de sentido produzidos nos manuais.

Embora partam de perspectivas teóricas diferentes e de diferentes posições-sujeito, pudemos constatar, na análise dos manuais desse 1º período, alguns pontos de convergência entre seus autores que sustentam seus discursos: o interesse em desenvolver um ensino de escrita inovador; a busca de uma conciliação entre a tradição e a inovação na definição da escrita; a representação da escrita associado a um dom/ aptidão natural; a imagem do professor como insuficientemente qualificado para a sua função enquanto sujeito que ensina a escrita.

Acompanhemos como os autores se posicionam acerca desses aspectos em que se assemelham¹⁴.

RECORTE ME1¹⁵:

Êste Manual, fruto de laboriosa seleção, contém as normas fundamentais, apenas, **para quem quer escrever satisfatoriamente, com elegância, simplicidade, clareza e vigor.** Não visa **de modo algum**, e insisto nesse ponto, **fabricar escritores.** Ministra tão somente, os princípios claros, segundo os quais, **podem os mais destituídos de veia literária redigir a contento dos leitores.** (Prefácio, p.8)

RECORTE AC 1:

Existe um **conjunto de leis e de regras que governam a arte de escrever, considerada como inseparável da arte de pensar**, o que equivale a dizer que é necessária uma arte de escrever; importa, porém que **seja larga e apropriada aos tempos, desembaraçada de quaesquer subtilezas e inutilidades, reduzida ao essencial.** (Prefácio, p.4)

Na busca de atrair o leitor para seu modo de ensinar a escrita, José Oiticica usa de um discurso pragmático para apresentar a obra, quando afirma ter selecionado em seu manual apenas as normas fundamentais para o exercício da escrita. Defende, uma escrita básica, mas que ao mesmo tempo tenha por propriedades a elegância, clareza e vigor.

¹⁴Apenas para efeitos de ordem cronológica, analisaremos os recortes em comparação, sempre do mais antigo (OITICICA) para o mais recente (A. CRUZ). Isso se aplica aos manuais dos períodos seguintes também.

¹⁵ ME = *Manual de Estilo*. AC = Arte da Composição. Grifos nossos, quando destacados em negrito.

A praticidade seria, pelo discurso proferido pelo autor, o diferencial de sua obra: apresentar apenas as “normas fundamentais” e os “princípios claros” para um desempenho satisfatório na produção textual, até mesmo para os mais desconhecedores das teorias literárias, tão requisitadas na época para o aprendizado da escrita.

O recorte ME1 evidencia duas posições sobre o sujeito da escrita confrontadas pelo autor: uma do sujeito que objetiva aprender a escrita para ser escritor (rejeitada), e outra de um sujeito que busca aprender a escrita para desenvolvê-la com clareza e simplicidade (acatada), não procurando, portanto tornar-se um “especialista” no assunto, mas desenvolver um conhecimento, um domínio sobre tal tarefa. Há uma proposta de dar lugar a um escritor médio, comum, não necessariamente ligado à arte literária. Busca introduzir uma ruptura com a ideia tão comumente instalada na época, que era a de formar escritores.

Evidencia ainda a importância de se redigir a contento dos leitores, nos remetendo às qualidades enfatizadas na retórica, de persuadir e agradar o leitor.

Já Antonio da Cruz, se refere à escrita como uma arte que mantém uma relação com o pensamento, como “inseparável da arte de pensar”. Seu gesto revela, uma adesão aos princípios retóricos que considera a escrita como expressão do pensamento. O autor associa essa “arte de pensar” como sendo desenvolvida a partir do trabalho de outros escritores, o que sugere uma escrita reprodutiva, referenciada já em um modelo, do modo como era defendida na retórica.

Propõe uma ruptura em relação ao discurso retórico quando rejeita o uso de “inutilidades”, do que for considerado desnecessário, mas que contemple o que for essencial. Essas inutilidades certamente fazem referência aos “adornos” da abordagem retórico-poética clássica.

A representação de uma escrita desembaraçada de excessivos preceitos e regras e que valorizasse a clareza caracteriza o gesto de interpretação tanto de José Oiticica como de Antônio da Cruz, obviamente por gestos de interpretação diferenciados.

Sabemos que o sentido sempre pode ser outro e que, só por uma ilusão ideológica necessária, o sujeito tem total controle sobre os sentidos produzidos em

seu discurso. Afetado pelo inconsciente, reproduz por vezes o discurso que julga ultrapassado, isso por um efeito de memória, o interdiscurso.

Ao acompanharmos o sumário dos manuais, percebemos que os autores selecionam conteúdos que reiteram a filiação retórico-poética de ensino de escrita. No *Manual de Estilo*, por exemplo, temos capítulos que tomam a escrita como arte, capítulos também sobre estilo, sobre métrica e sobre o que Souza (1999) chama de “qualidades gerais do estilo” como a pureza, a clareza, a correção, a naturalidade, a harmonia; e os “vícios correlativos” característicos da Retórica, como o barbarismo, o solecismo, a obscuridade, etc. Já A. Cruz retoma essa concepção retórica quando dedica partes do seu livro à abordagem da arte literária; quando trata do estilo, da técnica literária e sua aquisição; dos gêneros literários; métrica; da imitação e a apreciação das obras alheias.

Há uma predominância dessa filiação retórica com vestígios de uma inovação. A retórica acaba “transformando-se no próprio ambiente em que se desenvolvem os processos educativo e social”. (SOUZA, 1999, p. 89). Nesse ambiente, os autores, ao criticarem os ensinamentos ou as teorias advindas dessa filiação, acabam revelando sua adesão ao reproduzirem em seus livros características próprias da retórica. Os próprios títulos revelam essa associação: *Manual de **Estilo**, Arte da **Composição** e do **Estylo***. No entanto há esse interesse em proporcionar algo novo, e o que vemos é um discurso polêmico, dividido entre a tradição e a inovação. Acompanhemos nos recortes ME 2 e AC 2, a produção desses efeitos de polêmica:

RECORTE ME 2:

O escrúpulo excessivo empobrece a língua e a torna ridículíssima. O demasiado descuido a perverterá. **Nem tanto ao mar, nem tanto à terra.** (p. 17)

RECORTE AC 2:

Se tudo quanto se tem dito contra os manuais de estylo não fosse **exagerado e, quasi sempre, falso**, seria loucura e crime de lesa arte publicar mais destes tratados. **Há, porém, nesses ataques, evidentes exageros e falsidades.**(Prefácio, p.3)

Pe. Antonio da Cruz procura defender a filiação literária à qual se submete, afirmando que muitas vezes, as críticas aos manuais de estilo são falsas ou exageradas. Isto sugere uma posição moderada em relação à tradição retórico-

poética que caracteriza os manuais tradicionais da escrita. Oiticica, também considera importante o uso de regras sem excesso, combinado ao cuidado com a língua. Esse gesto caracteriza o funcionamento do discurso de ambos os autores sobre a escrita: uma posição crítica, mas dividida entre tradição e inovação.

No entanto, há nesse espaço de divisão, diferenças que particularizam o gesto de cada autor. A. Cruz ainda está enraizado de forma mais evidente do que José Oiticica nos ornamentos do texto como: a métrica, o vocabulário, a imitação, as figuras, apesar de criticá-los. Oiticica também reforça a importância desses aspectos na produção textual, mas com um olhar mais voltado à originalidade do dizer.

Esse processo de movimento de interpretação é comum, e é possível graças a ilusão de individualidade do sujeito. Os autores querem se inserir em um espaço de inovação do saber da escrita, mas por um efeito de memória e marcados pelo jogo de formações discursivas que os constituem, acabam remetendo ao tradicionalismo, querendo conciliar, como já falamos, esses dois pontos de vista, cada um ao seu modo, a partir de condições de produção e formação discursiva distintas. Eles estão constantemente reforçando a importância da inovação da língua, sem desconsiderar totalmente as construções antigas.

Outra questão que merece ser discutida aqui é a concepção da escrita como um dom natural, trabalhada pelos autores, e que podemos conferir nos recortes ME 3 e AC 3:

RECORTE ME 3:

A arte de escrever, como todas as artes é difícil [...] **Supor que o talento natural, por si só, tudo adivinha**, e descobre, de salto ou de oitiva, o que gerações de gênios revelaram, **é incorrer no lamentável erro de tantos músicos, pintores, escultores, perdidos para a arte** por não quererem **conquistá-la de mansinho**, nem lhe aprender custosamente a **técnica severa**. (Prefácio, p. 8)

RECORTE AC 3:

Claro é que **não existe um methodo infallivel, capaz de metamorphosear, subitamente, em apreciado escriptor um matuto dos nossos sertões**.

É evidente ainda que se não ensinará, por exemplo, a escrever como Eça de Queiroz, porque **o talento, a inspiração, o bom senso e outros dons não se transmitem**. Póde-se, porém, **ensinar regras, indicar processos e ministrar conselhos** que auxiliem na *Arte da Composição e do Estylo* os que desejam aprender a escrever.”

Logo, podem **todos** aprender a escrever **melhor**, **muitos** a escrever **correctamente** e **alguns** a escrever **bem**.

Realmente, «**qualquer pessoa** que tenha mediana aptidão e leitura, **logrará escrever se quiser e souber aplicar-se. A literatura não é uma sciencia inatingível**, reservada a raros iniciados, e nem exige grandes estudos preparatorios. **É uma vocação** que cada um traz consigo e que desenvolve, mais ou menos, consoante as **exigencias da vida e as ocasiões favoraveis**. (p. 8)

No recorte ME 3, Oiticica defende a existência de um “talento natural” e apresenta a escrita como um processo difícil e exigente. O lugar de aprendizagem da escrita, segundo este, está entre a combinação do esforço e da persistência de cada aprendiz em se doar ao trabalho árduo da escrita e às condições natas predeterminantes. De forma similar se inserem nesse espaço ideológico que concebe a escrita como a conciliação desses dois fatores: o ensino e a dedicação de cada aprendiz, e o talento próprio de cada indivíduo.

De acordo com o recorte AC 3, Antonio da Cruz acaba estabelecendo uma linha divisória no âmbito da atividade de escrever: de um lado, estariam aqueles que dominando a “arte” seriam considerados apreciados escritores; do outro, aqueles que, por não disporem de qualidades nativas não poderiam chegar ao “status” de escritor, pois só “alguns aprendem a escrever bem”. A particularidade que está reservada a todo e qualquer sujeito é a condição de escrever melhor, pois o “dom” não se transmite.

Essa representação do domínio da escrita como um dom, aponta para uma concepção que estabelece a “completude” da escrita: uma escrita ideal, sem espaço para falhas ou equívocos. Por outro lado, estabelece o lugar da diferença quando admite a escrita incompleta, para aqueles que não tem o dom, e que por isso precisa do aperfeiçoamento e da correção. Em sua concepção, a escrita é concebida como um domínio acessível a todos, mas suas formas de apropriação se dão de formas diferentes dependendo das “aptidões naturais” de cada sujeito.

No entanto, outro movimento de sentido se revela no discurso de Pe. A. da Cruz. Ao afirmar que a literatura “não é uma ciência inatingível”, reservada a poucos e que cada um traz consigo uma vocação específica a depender da situação de uso, o sujeito-autor insere-se novamente em um jogo contraditório entre entender o

domínio da escrita como privilégio de alguns que possuem esse “dom”, ou como resultado do esforço de cada um, sem exceção.

Ele toma uma posição de conciliação entre uma escrita ensinada/aprendida, e uma escrita nata. Afirma que essa escrita é uma vocação que cada um traz consigo, e que desenvolve diante das exigências da vida, sendo possível ensiná-la a qualquer sujeito, mas não com o propósito de formar todos escritores. Há portanto, uma hierarquia quanto à possibilidade de ser autor: escritor → os que escrevem corretamente → os que escrevem melhor → e os que escrevem bem.

Podemos pensar aqui também qual seria a representação do sujeito-professor que ensina a escrita, construída a partir desse movimento de sentido. Se escrever é um dom, seria desnecessária, a mediação desse sujeito no processo de ensino-aprendizagem da escrita, assim como a produção de manuais que “ensinam a escrever”. Por outro lado, se cada sujeito traz em si uma vocação que é aprimorada a partir da “vontade de cada um” e das exigências da vida social, surge a reflexão de qual seria o papel do professor e dos manuais nesse processo, já que, ambos os autores afirmam que o domínio da escrita é um dom mas que precisa ser desenvolvido.

Antonio da Cruz se dedica mais profundamente a essa abordagem da escrita como um dom. Por várias vezes em seu manual reitera essa concepção. Oiticica, por sua vez, não se detém nesse aspecto. O efeito sobre a representação que os autores fazem da escrita parte, dessa concepção. No entanto, Oiticica torna mais estreita a relação do “talento natural” com o aprendizado conquistado “de mansinho” através do aperfeiçoamento. Seu posicionamento revela uma relação de complemento entre esse talento e o domínio adquirido através da prática.

Pe. A. da Cruz menciona essa relação, porém, parece acreditar de forma mais acentuada na existência de um dom capaz de fazer apenas alguns serem capazes de se tornarem “escritores”. A posição assumida pelo autor por vezes se contradiz. Ele afirma que não há como ensinar a escrever “como Eça de Queiroz” e em outro momento afirma que a literatura é uma vocação que “cada um traz consigo e desenvolve mediante as exigências da vida.”

Um dos fatores que os dois autores também fazem questão de enaltecer é a importância da correção. Nos recortes ME 4, AC 4 e AC 5, apresentados a seguir, podemos observar o lugar de importância reservada a esse processo.

RECORTE ME 4:

Aos professores novos advirto **não se limitem ao indispensável desse *Manual***, mas **versem as obras dos especialistas** até se familiarizarem com todas as variedades de estilo e **consequirem discriminar o bom do mau**. Demais, importa, ao corrigirem uma frase o período, **que expliquem ao aluno o motivo, o *porque da correção, dando-lhe liberdade de aceitar ou não a emenda***. Só assim lograrão formar-lhe o gosto, criar nele o sentimento de responsabilidade e o esforço de pesquisa [...] (Prefácio, p.8)

RECORTE AC 4:

[...] **cada qual é livre de escolher o methodo que julgar melhor. O que importa é a necessidade de corrigir. (...) Acabada a primeira redacção, bom seria sujeital-o, immediatamente, ás correções**[...](p.32)

RECORTE AC 5:

Transcrevamos tudo novamente, ou, se o trabalho é longo, copiemos pagina por pagina e **continuemos nelas as correções** (...) Concluida a composição, **será proveitoso que a copie mão estranha, afim de descobirmos melhor as imperfeições**. (p.33-34)

Podemos conferir no recorte ME4, que Oiticica, apesar de se referir ao livro de sua autoria como substancial, aponta vestígios de sua incompletude quando reafirma a importância de estabelecer o diálogo de sua obra com outras, para que todas as “variedades de estilo” sejam compreendidas: condição para saber, segundo ele, distinguir uma “boa” e uma “má” produção escrita.

A proposta desenvolvida por Oiticica remete-nos a um ensino de escrita por vezes direcionado ao questionamento (“dando-lhe liberdade de aceitar ou não a emenda”), mas também à reprodução, à referenciação em modelos prontos (“versem as obras dos especialistas). Ele concilia duas posições para a escrita: uma ancorada na tradição e outra na busca da atualização, ou seja, da “adequação” da escrita à história.

Assim como faz Oiticica, Antonio da Cruz recomenda a correção do texto produzido, como podemos observar no recorte AC 4. Segundo o autor, independente

do método escolhido, a avaliação e correção do que é escrito, é uma fase importante na busca de um bom texto.

Nesse recorte, A. Cruz evidencia o papel ativo do professor no processo de ensino. De acordo com o autor, independente do método adotado, ele deve direcionar seu aluno a corrigir sua produção. Apesar disso, a partir desses trechos, podemos depreender uma representação do sujeito da escrita (seja professor ou aluno). Ambos estão envolvidos, evidentemente de formas distintas, na fase da apropriação da escrita que, em sua concepção, é considerada uma das mais importantes: a correção (elemento fortemente atrelado aos princípios retóricos).

O autor não especifica para quem se direciona seu manual. No recorte AC 5, ora não especifica esse lugar de professor, ora se coloca nele; também se coloca em vários momentos na posição dupla de aprendiz e professor (“revistaremos (nós), transcreveremos”, “descobriremos”). Há, portanto, a possibilidade de o manual ser lido tanto pelo professor, para orientar os alunos, quanto pelos alunos/aprendizes de forma autônoma, o que produz uma imagem de maior funcionalidade do manual.

Por estar centrado nosso interesse nas representações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da escrita, observemos outros recortes (ME 5, AC 6 e AC 7) que apontam para o lugar desses sujeitos nesse processo, na concepção dos autores.

RECORTE ME 5:

A autora, vaidosa de ter sido, no ano anterior, uma das primeiras, declarou-me **escrever assim, por assim lhe haver aconselhado o professor.** (...) Essa mesma aluna meses **depois, fazia composições ótimas, algumas admiráveis de precisão, com local e originalidade. Era um notável temperamento artístico, desaproveitado e transviado pelo mau gosto do professor.** (Prefácio, p. 7-8)

RECORTE AC 6:

Censurável é, pois, o professor que propõe a principiantes assumptos gerais e vagos, acima do alcance do seu espírito ou que eles não podem observar. (p. 46)

RECORTE AC 7:

Prático não parece o conselho de alguns professores de lançarmos no papel todas as ideias que nos ocorrem, reservando a escolha para o segundo jacto.(...)

Outros aconselham ou **que se termine, de um só folego, a obra literaria ou se vá devagar, corrigindo a primeira pagina, antes de passar á segunda.** (p.32)

O tipo de proposta de ensino de escrita que se configura na representação feita pelos dois autores se centra no esquema tradicional: professor ensina e aluno aprende. Oiticica, por exemplo, constrói um imaginário de um aluno dependente, que age conforme a interferência adequada ou não do professor, e por isso delega ao professor, como vimos em recortes anteriores, a responsabilidade de desenvolver a capacidade em seus alunos de avaliarem o ensino. No recorte ME 5 ele relata o desempenho de uma aluna que era orientada “inadequadamente” pelo professor e depois de sua interferência passou a escrever de forma satisfatória. Esse é um dos efeitos de sentido que se sobrepõem nesse recorte: o da influência exercida pelo professor na aprendizagem de escrita do aluno.

Como vimos, Oiticica usa seu trabalho realizado com essa aluna, como uma estratégia discursiva para legitimar sua posição de autor e professor de escrita, dentre elas o recurso a um exemplo de suposta experiência. Através de seu discurso, percebemos alguns efeitos de sentido sobre um ensino “adequado” de escrita (“depois, fazia composições **ótimas**, algumas **admiráveis de precisão, cômica e originalidade**”). Essas são as propriedades que, para Oiticica, definem e representam a “boa” escrita e que ele tenta legitimar, ao mesmo tempo em que critica outras formas de ensinar que influem na produção do que se caracterizaria como uma escrita “inadequada”, influenciada “negativamente” pelas ideias do professor: (“Era um notável **temperamento artístico, desaproveitado e transviado pelo mau gosto do professor**”)

Sobre a mesma questão, podemos observar que Antonio da Cruz, nos recortes AC6 e AC7, se refere ao professor como um sujeito despreparado, que não tem conhecimento das regras mais práticas para um bom ensino de escrita. No recorte AC6, ele critica a forma como alguns professores selecionam o assunto da composição, deixando de propor assuntos que sejam do conhecimento do aluno. Revela, portanto, uma representação do professor que tem papel influenciador na atividade do aprendiz.

Os autores refletem sobre esse papel influenciador do professor, voltando-se, no entanto, a enfoques diferentes quanto à representação da escrita: Oiticica

destacando como qualidades a precisão e a originalidade; A. Cruz, a importância da correção (todas, características do universo retórico-poético).

Nos recortes ME 6 e AC 8, a seguir, os dois autores mencionados enfocam alguns aspectos que consideram relevantes para a prática da escrita, como a importância da leitura no domínio da escrita, assim como da imitação de modelos de textos tidos como referência. Pe. A. da Cruz faz menção a esses aspectos de forma mais direta, Oiticica, por sua vez, aborda mais indiretamente essas questões, por meio de exercícios, por exemplo. A propósito disso observemos os recortes ME 6 e AC 8, a seguir:

RECORTE ME 6:

O verso de *oito sílabas* tem geralmente a acentuação principal na *quarta*. Entretanto, admite outros ritmos como: *segunda, sexta e oitava*, ou *terceira, sexta e oitava*.

Eis alguns versos de Olavo Bilac:

No ar sossegado um sino canta... (...) (p. 78)

RECORTE AC 8:

Os alunos, nomeadamente, necessitam de leitura. Se lhes escasseiam as ideias, se as imagens lhes não ocorrem, se lhes permanece frio o sentimento, leiam, durante algum tempo, e a inteligência despertará, a imaginação voará livre e a sensibilidade se commoverá. Faltam-lhes as palavras? Leiam e a leitura lhes ministrará. Acabrunha-os o trabalho? **Leiam, sobretudo, para aprender a arte de escrever.** (p. 47)

Nos recortes acima, podemos verificar que a leitura é apresentada como um meio de acesso à aprendizagem da escrita. Portanto, a escrita é concebida como uma atividade dependente da leitura, estabelecendo-se entre as duas atividades uma espécie de relação “automática”. Essa ideia, tão ligada ao senso comum, não limita-se à realidade do século XX, ainda é muito propagada hoje, não necessariamente em manuais didáticos, mas por parte da sociedade em geral. Orlandi (1996a) deixa claro que essa relação leitura-escrita, em sua concepção, não se trata de uma relação automática, mas de modos diferentes da relação de cada um desses fenômenos da língua com a história. Segundo a autora

[...] não há uma relação automática entre ler-se muito e escrever-se bem. Pode ocorrer que, quanto mais se leia, mais forte seja o bloqueio para a escrita. Os processos de leitura e de escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem. Não se pode dizer,

então categoricamente, que um bom leitor é alguém que escreve bem. Por outro lado, quem escreve bem não é necessariamente um bom leitor. (ORLANDI, 1996a, p. 90)

O modo de conceber essa relação depende de vários fatores, como por exemplo, a filiação teórica a qual cada autor está vinculado. Na literatura, por exemplo, por muito tempo prezou-se pela imitação dos clássicos, e essa tarefa de imitação demandava um exercício constante de leitura desses clássicos. Pe. A. da Cruz defende essa necessidade de ler para o bom exercício da escrita, não só os clássicos, mas também textos/obras das mais diversas áreas. “Admirar” as composições escritas era um traço forte de constituição da tradição retórica. Essa admiração não se limitava ao ato de apreciar, mas de toma-la como referência sobre o que é um bom texto. Sobre essa questão de tomar a leitura de outros escritores e “imitar” essas produções, SOUZA (1999, p. 104) nos diz que

Essas duas finalidades do ensino retórico naturalmente se enlaçam: apreciar obras alheias, pelo exercício da análise, permite conhecer por dentro os segredos do artista, dá acesso ao domínio dos seus instrumentos e artifícios, habilitando portanto à produção das obras próprias.

A leitura apreciativa, deve ser, portanto, uma análise dos artifícios que tornam tal produção “adequada”.

Oiticica, também aponta a importância da leitura como fator determinante na aprendizagem da escrita, por meio de exercícios, que são compostos em sua maior parte por trechos ou textos que servem de modelo. Ao longo do livro o autor recomenda a leitura de várias composições como propósito para que o aluno, ao tomá-las como exemplo, desenvolva a habilidade da escrita. Ele não enfatiza teoricamente essa relação como o faz Pe. A. da Cruz, mas deixa evidente sua posição de concordância com a estreita relação existente entre a leitura e a escrita, através dos exercícios propostos em seu manual.

Os autores ainda dedicam um espaço para abordar a questão da imitação. Pe. A. da Cruz desenvolve um capítulo do seu manual para tratar desse aspecto e defende que imitar é um dos processos mais praticados na busca pela arte de escrever. No entanto, enfatiza a importância de se executar uma imitação que não se

restringa à mera dependência de textos referenciais, mas que estes sirvam de modelo para que o leitor não se “escravize” a uma atividade de cópia (recorte AC 10). A “imitação”, que é um traço da retórica, segue algumas etapas apontadas por SOUZA (1999, p. 104):

primariamente, inumeráveis atos de observação analítica dos discursos; secundariamente, indução de verdadeiro tesouro de dispositivos ou artifícios atuantes nos discursos, codificados num amplo conjunto de preceitos; terciariamente, instrumentalização desses preceitos para a composição de novos discursos.

Vejamos como os autores abordam essa questão da imitação nos recortes ME 7, AC 9 e AC 10, a seguir:

RECORTE ME 7:

Para tornar o trecho *claro* cumpre evitar o acúmulo dos aspectos num só período estafante, e distribuí-los em vários períodos. **Pode ser assim:** “Nesse bairro (...) (p. 59)

RECORTE AC 9:

É a imitação o processo mais corrente na arte de escrever (...) Não existe, com efeito, **grande escritor que não haja praticado a imitação** e nenhum se envergonha de o confessar. De mais a mais, todos os mestres do estylo a recommendam. (p. 52)

RECORTE AC10:

Deve-se imitar: a) com independência, isto é, de modo que nos não escravizemos tanto ao modelo que nos julgemos forçados a acompanhá-lo de perto. (p. 53)

A representação da escrita como “produto” de uma imitação estabelece um vínculo com o raciocínio de Orlandi (1998b) que concebe o trabalho de autoria como um gesto de repetição, seja ela *empírica*, *formal* ou *histórica*, como já discutimos aqui. Imitar é repetir, seja reproduzindo ou transformando. Quando Oiticica diz “pode ser assim”, ele oferece um modelo de referência que deve servir de estímulo ao desenvolvimento de uma escrita que, para ele, é tida como adequada. É a imitação, portanto, uma condição para o exercício da escrita, na concepção desse autor.

Podemos perceber que era comum esse processo de imitação como forma de adquirir habilidade na escrita, já que, segundo Pe. Antonio da Cruz, até mesmo os grandes escritores tomavam esse método como ponto de partida. A imitação defendida pelos autores não defende a cópia, puramente, mas aponta para uma aprendizagem a partir do modelo e não exclusivamente da teoria.

Considerando a produção textual como a construção de uma posição autor, como já fizemos no início desse capítulo, e retomando o conceito de que a escrita se dá por um processo de repetição e deslocamento, acreditamos que o funcionamento discursivo dos manuais nos remetem a uma representação de escrita caracterizada por vestígios de uma *repetição formal*. Segundo Orlandi (1998b), “a repetição formal é a que produz textos impecáveis do ponto de vista da correção gramatical, bem comportados do ponto de vista da criatividade, politicamente corretos e chochos, sem aluno dentro.” (ORLANDI, 1998b, p. 209). A alusão a esse tipo de repetição pode ser verificada nos trechos que os autores falam da importância de tomar como referência os textos dos grandes escritores, quando enaltecem a importância da correção, do ritmo (quando abordam a questão da metrificação), da harmonia, etc, que muitas vezes comprometem o gesto interpretativo do aprendiz.

O texto como lugar de equívoco, de deslocamento, de interpretação, de deslizes e de efeitos de sentido, perde seu espaço para uma autoria controlada. O aluno tem a “liberdade” de criticar e refletir em seu exercício de escrita, desde que se enquadre em um discurso institucional que permite certos dizeres e outros não. E nesse processo, não só o aluno, mas também o professor se submetem a esse apagamento da autoria. Sobre isso, Orlandi recorre a Pfeiffer (1995) e afirma que na concepção desse autor,

a escola é o lugar no qual cobra-se do aluno seu posicionamento no lugar em que ele é elevado ao estatuto da autoria – a repetição formal – transvestido de qualidades a ele atribuídas como criatividade, coerência, coesão, gramaticalidade. A interdição ao deslize, a negação ao lugar do equívoco impede que haja espaço para aluno e professor constituírem sentidos para si mesmos. (PFEIFFER, 1995 *apud* ORLANDI, 1998b, p. 210)

Essa autoria controlada é muitas vezes reproduzida ainda hoje. O sujeito se “apaga” e seus gestos de interpretação não se deixam evidenciar. Para que o sujeito

assuma esse lugar de criticidade é fundamental que haja “uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social.” (ORLANDI, 1996a, p. 79), e isso implica assumir a posição-autor, ou seja, não somente codificar ideias, mas inserir-se em uma condição de produção dentro de um contexto sócio-histórico-ideológico determinado, que permita ao sujeito posicionar-se frente a essas determinações.

A terceira parte do *Manual de Estilo* é dedicada à discussão sobre os gêneros de composição, que Oiticica apresenta a partir de cada gênero de estilo (narração, descrição e dissertação) no qual cada um se enquadra. Era comum, nessa época, como vimos no primeiro capítulo, trabalhar o ensino de escrita a partir dessas “tipologias textuais” e pelo exercício da leitura. Os exercícios desse manual encaminham os alunos à produção de textos que considerem a eloquência, a métrica, a classificação de gêneros e estilos, as figuras de linguagem, e todos esses traços se inserem no universo retórico-poético. (Souza, 1999)

Com relação ao manual de Antonio da Cruz, a última parte, como já dissemos, é referente à história da literatura. O autor dedica metade do livro para fazer uma abordagem sobre a origem, a constituição e o desenvolvimento da literatura portuguesa e brasileira, seus principais autores, obras e escolas literárias, oferecendo assim, não só um esboço de como se configurou essa área de estudos da língua nesses países, mas fornecendo exemplares dos principais modelos a serem seguidos na atividade de escrita, já que um de seus propósitos é a imitação desses grandes “artistas”. Essa parte, de modo geral, reitera a filiação retórico-poética do manual de escrita de Antonio Cruz.

De forma geral, podemos dizer que o funcionamento discursivo no livro de Oiticica remete à busca da implementação de um ensino de escrita que esteja “adequado aos tempos” que preze pela “simplicidade e clareza”. Na época o estilo retórico-poético de ensino de escrita estava em constante declínio. Era preciso, nesse contexto, apresentar um manual que contemplasse, portanto, essa escrita mais acessível ao público, mais simples e de fácil domínio a todos, longe dos requintes da retórica antiga. O que vemos portanto, ao longo do livro é uma admissão de parte desses conhecimentos da retórica, um resgate, mesmo que, por vezes inconsciente, por um efeito de memória associada ao esquecimento. O manual de Oiticica se

inscreve na perspectiva crítica e renovadora da tradição retórico-poética, porém sem romper de todo com ela.

No manual de A. Cruz, por sua vez, é adotada uma posição de divisão entre uma concepção de escrita tradicional e uma escrita inovadora. Ele defende claramente a escrita como uma questão de dom, mas que precisa ser trabalhada e aprimorada ao longo da vida. Toma como ponto de partida a tradição retórico-poética para a abordagem teórico-metodológica do seu manual, e defende predominantemente os ensinamentos advindos dessa filiação. Por vezes remete seu ensino à tradição (da imitação, da metrificação, da concepção da escrita como um dom) mas enfatizando sempre a importância da modernização do ensino (a imitação não meramente copiadora; a representação da escrita como um dom que deve associar-se ao constante trabalho e estudo para que se desenvolva), permanecendo, portanto sempre nesse jogo entre tradição e inovação.

Vejam os que relações os autores das décadas seguintes estabelecem entre professor, aluno e escrita que determinem novos gestos de interpretação em relação tanto aos discursos de décadas passadas como da conjuntura da época em que foram publicados.

4.2 APRENDE TU MESMO A REDIGIR E PRÁTICA DE REDAÇÃO: A REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA ENTRE A PERSPECTIVA RETÓRICA E EMPIRISTA.

Como pudemos perceber na primeira parte da análise do discurso dos manuais, a representação que se faz da escrita como objeto de ensino se configura, não só por uma definição do que é escrever. Caracteriza-se também, através do funcionamento discursivo de cada obra, pelo modo como são determinadas as representações dos sujeitos envolvidos em sua execução; professor e aprendiz. Além disso, vimos que os sentidos se constroem por gestos de interpretação e as imagens da escrita mudam a partir do gesto de cada autor.

Neste segundo momento da análise, voltaremos nossa atenção para os manuais publicados na década de 1930: *Aprende tu mesmo a redigir*, de Estevão

Cruz, e *Prática de Redação*, de Raul Gómez. De uma forma geral, podemos afirmar que o discurso sobre a escrita nesses livros se caracteriza por uma dualidade que caracteriza o período: de um lado está o livro *Aprende tu mesmo a redigir*, que apesar de mostrar-se como inovador ao propor uma aprendizagem voltada para a independência do aluno, reproduz o estilo retórico-poético da escrita, enaltecendo como características fundamentais do ato de escrever a invenção, a persuasão, a eloquência, a questão de “aprender a pensar”, a referência nos grandes escritores; do outro, está o manual “*Prática de Redação*” que reproduz uma abordagem mais pragmática centrada na ideia do sujeito cognitivo e ativo, que deve aprender a escrever a partir da observação e da experiência com o mundo, filiando-se portanto a uma perspectiva empirista do conhecimento.

Dessa forma, tomando como referência o nosso *corpus*, os manuais dessa década se voltam tanto para a escrita representada pela prática de desenvolvimento do pensamento (*Aprende tu mesmo a redigir*), quanto para uma escrita baseada na observação e na vivência do sujeito (*Prática de Redação*).

Assim como fizemos na análise anterior, apresentaremos um pequeno esboço de como se organiza estruturalmente cada obra, a partir dos elementos pré-textuais.

O livro *Aprende tu mesmo a redigir* foi publicado em 1937. Além dessa obra, seu autor, Estêvão Cruz, publicou outras que, inclusive, vêm citadas no livro, como: Antologia da Língua Portuguesa, Teoria da Literatura, Vocabulário Ortográfico, Programa de Latim, etc. Na Figura 6, apresentamos a capa do referido manual:

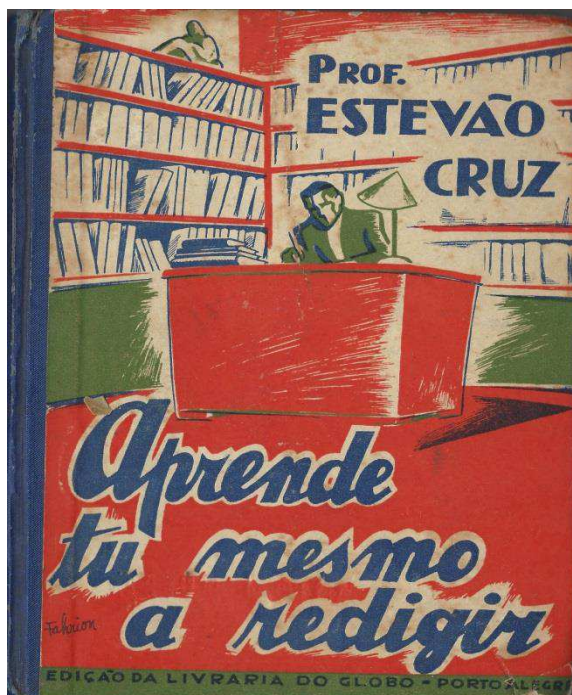


Figura 6 – Capa do manual *Aprende tu mesmo a redigir*

Fonte: *Aprende tu mesmo a redigir*, E. Cruz, 1937.

Na capa encontramos o título da obra, o nome do autor e a livraria responsável pela edição. Na folha de rosto, encontramos o nome do autor, o título do livro, a livraria, e a descrição “Breves lições de redação em prosa, para uso dos alunos da 4ª e 5ª série, e da mocidade em geral”.

O livro apresenta 223 páginas e é dividido em quinze capítulos que tratam, de maneira geral, da escrita como uma arte associada à expressão do pensamento, das características do estilo, como a simplicidade e a originalidade, e dos tipos textuais: narração, descrição e dissertação. Temas ligados ainda à tradição retórico-poética. Ao final de cada capítulo, o autor propõe um exercício dentro do assunto tratado que tem como principal característica trabalhar a capacidade de pensar do aluno, a partir dos assuntos tratados. Na Figura 7, apresentamos uma imagem do sumário, para que se tenha uma visão mais geral do manual:

INDICE	
	Págs.
Prefácio	7
Capítulo I — A arte de escrever	11
" II — A Leitura	21
" III — Como se aprende a pensar	33
" IV — Linguagem literária	47
" V — Naturalidade e simplicidade do estilo ..	62
" VI — Originalidade do Estilo	73
" VII — Psicologia do Estilo	81
" VIII — Os pormenores — Tópicos intrínsecos ..	95
" IX — Os pormenores — Tópicos extrínsecos ..	114
" X — A Descrição	131
" XI — Exercícios de descrição	151
" XII — A narração	165
" XIII — Exercícios de narração	185
" XIV — A Dissertação	206
" XV — A carta	215

EDIÇÃO
N.º 889

Para pedidos telegráficos deste livro, basta indicar o número 889
antepondo a esse número a quantidade.
Exemplo: para pedir 10 exemplares do presente livro basta indicar:
GLOBO — Porto Alegre — 10889

Figura 7— Índice do manual: *Aprende tu mesmo a redigir*

Fonte: *Aprende tu mesmo a redigir*, E. Cruz, 1937.

É possível verificar a predominância dos elementos provenientes da retórica que são abordados no livro: “a arte de escrever”, “como se aprende a pensar”, “originalidade do estilo”, etc.

Antes de adentrar ao funcionamento discursivo da obra, atentemos para a descrição do outro livro que compõe esse 2º período de análise.

O livro “*Prática de Redação*” foi publicado, em 1939. Apresenta 353 páginas e é dividido em quarenta lições: 15 (quinze) para o 3º ano do curso elementar e 25 (vinte e cinco) para o 4º ano desse mesmo curso. Cada lição é dividida em exercícios concretos e exercícios abstratos que descreveremos mais à frente. Observemos a capa e o sumário do livro:

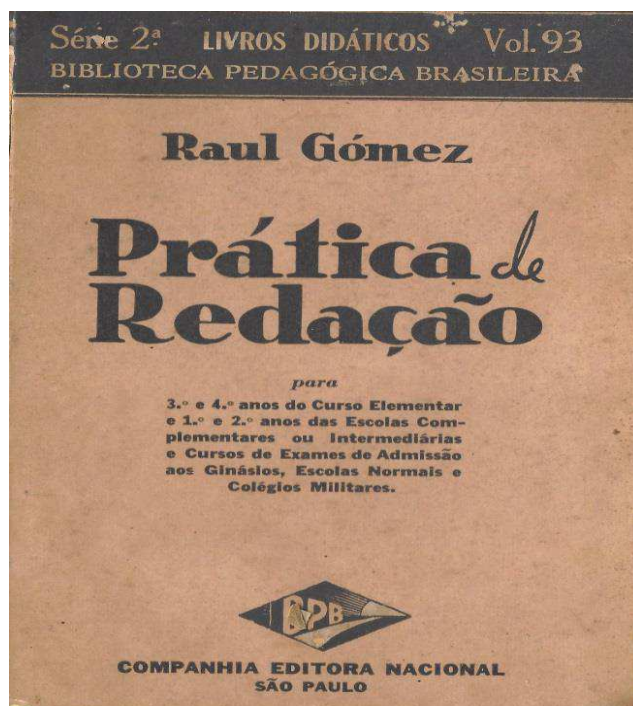


Figura 8 – Capa do manual *Prática de Redação*

Fonte: *Prática de Redação*, R.Gómez, 1939.

ÍNDICE GERAL		
PRIMEIRA PARTE		
TERCEIRO ANO DO CURSO ELEMENTAR		
<i>Lições, autores e assuntos dos seus trechos</i>		
	PGS.	
1 — Há animais perigosos?	17	
CRISPIM MIRA — <i>A caninana</i>	19	
ESOPO — <i>O reado e a moita</i>	20	
VISCONDE TAUNAY — <i>Cobras venenosas</i>	23	
2 — Você conhece insetos nocivos?	25	
JOÃO CÂNDIDO FILHO — <i>A lagarta rosada</i>	26	
ESOPO — <i>A Raposa e a leoa</i>	27	
TESOURO DA JUVENTUDE — <i>Insetos nocivos</i>	29	
3 — Por que devemos temer as mósca?	32	
CRISPIM MIRA — <i>A dansa do tangará</i>	34	
ESOPO — <i>O pescador, os pequenos e os grandes peixes</i>	35	
TESOURO DA JUVENTUDE — <i>Uma distribuidora da morte</i>	38	
4 — Com que os animais contribuem para defesa do homem na sua luta contra o ambiente.	40	
VERIANO CORREIA — <i>A banana de ouro</i>	42	
ESOPO — <i>Os caracóis</i>	43	
TESOURO DA JUVENTUDE — <i>O que nos dá o carneiro</i>	45	
5 — Apanhei uma tempestade!	47	
JUSTINIANO ROCHA — <i>O cão e a carne</i>	49	
ESOPO — <i>O eizo do carro e os bois</i>	50	
FELÍCIO DOS SANTOS — <i>Uma tempestade</i>	52	
6 — A vida maravilhosa das abelhas	54	
W. POTSCH — <i>Abelhas</i>	55	
		ESOPO — <i>O urso e a raposa</i> 50
		TESOURO DA JUVENTUDE — <i>Uma história do reino das fadas</i> 58
		7 — Os vegetais nos dão tudo o que precisamos 60
		ESOPO — <i>O estômago e os pés</i> 62
		TESOURO DA JUVENTUDE — <i>As plantas nos dão tudo o que necessitamos</i> 64
		8 — Como o homem ajuda e protege os animais. 66
		W. POTSCH — <i>Animais de raça</i> 68
		ESOPO — <i>A raposa e as galinhas</i> 68
		TESOURO DA JUVENTUDE — <i>O freio é uma crueldade contra o cavalo?</i> 70
		9 — A formiga — um inimigo inteligente e terrível 73
		ESOPO — <i>A raposa e o cão</i> 75
		MELO LEITÃO — <i>Como agem as formigas</i> 77
		10 — Como os inanimados ajudam o homem 79
		W. POTSCH — <i>Minerais do Brasil</i> 81
		ESOPO — <i>A rã médica e a raposa</i> 81
		TESOURO DA JUVENTUDE — <i>Como se arranca o carvão da terra</i> 83
		11 — Tenhamos cuidado com os venenos! 86
		ESOPO — <i>O eizo e os bois</i> 88
		TESOURO DA JUVENTUDE — <i>O fumo e o álcool não são alimentos mas venenos!</i> 90
		12 — Por que se deu o acidente? 93
		ESOPO — <i>A vitela e o boi</i> 95
		ANÔNIMO — <i>Uma inspeção trágica</i> 97
		13 — Rompeti um incêndio! 100
		ESOPO — <i>O lobo e o cabrito que estava numa casa</i> 102
		RAUL POMPEIA — <i>O incêndio do Ateneu</i> 104
		14 — Como foi a inundação? 106
		ESOPO — <i>O camelo dansarino</i> 108
		CRISPIM MIRA — <i>Inundações</i> 110
		15 — Como será minha casa! 113
		JOSÉ DE ALENCAR — <i>A tromba d'água</i> 115
		ESOPO — <i>A víbora e a raposa</i> 115
		Revista "A CASA" — <i>O meu bangalô</i> 117

Figura 9 – Índice do manual *Prática de Redação*

Fonte: *Prática de Redação*, R.Gómez, 1939, (p.7-8)

SEGUNDA PARTE			
QUARTO ANO DO CURSO ELEMENTAR			
		pgs.	
1	OLHAI E SENTÍ O BRASIL!	123	
	— Como é lindo o Natal!	125	
	MÁRIO SETTE — <i>O Natal no interior de Pernambuco</i>	127	
	ESOPO — <i>A víbora e a lima</i>	128	
	CRISPIM MIRA — <i>O Natal em Santa-Catarina</i>	131	
2	— Visitei o passeio público!	135	
	LUIZ AGASSIZ — <i>O Jardim Botânico</i>	136	
	ESOPO — <i>O leão enfurecido</i>	137	
	ADOLFO CAMINHA — <i>O Jardim Botânico aos domingos</i>	139	
3	— Eu quero bem às árvores	141	
	AURÉLIO PINHEIRO — <i>Flora amazônica</i>	142	
	ESOPO — <i>A cigarra e o asno</i>	144	
	HUMBERTO DE CAMPOS — <i>Um amigo de infância</i>	145	
	EURICO BRANCO RIBEIRO — <i>A lenda do pinheiro e a gralha azul</i>	148	
	RAUL GÓMEZ — <i>A gralha azul, plantadora de pinheiros</i>	150	
4	— Eu sigo os jardins	152	
	GILBERTO FREIRE — <i>Como eram os jardins antigos</i>	154	
	ESOPO — <i>Os dois galos</i>	154	
	LUIZ GUIMARÃES — <i>As flores</i>	156	
5	— Quero ter saúde e ser forte!	159	
	AFONSO CELSO — <i>Um retrato de Joaquim Nabuco — Um tipo de homem bonito</i>	160	
	ESOPO — <i>A ovelha tosada</i>	161	
	RITA VITÓRIA — <i>A pátria precisa de uma jovem</i>	163	
	— <i>Como os operários trabalham</i>	166	
6	HUMBERTO DE CAMPOS — <i>Orgulho de proletário</i>	168	
	MÁRIO SETTE — <i>Como se trabalha num engenho de açúcar</i>	170	
		pgs.	
7	— Como vive o lavrador	173	
	JESUÍNO MARCONDES — <i>A vida no campo</i>	175	
	MÁRIO SETTE — <i>Como ela se tornou Senhora de engenho</i>	178	
8	— O Brasil precisa de ferro, carvão e petróleo	181	
	MONTEIRO LOBATO — <i>A descoberta do ferro</i>	184	
	MONTEIRO LOBATO — <i>A utilização do carvão</i>	184	
	MONTEIRO LOBATO — <i>O jôro do petróleo</i>	184	
	MONTEIRO LOBATO — <i>Por que somos pobres e como devemos ser riquíssimos</i>	187	
9	— O gado bovino — Um grande amigo do homem!	191	
	ORLANDO DE CARVALHO — <i>Caminhos de gado</i>	192	
	CRISPIM MIRA — <i>A luta do tigre com o touro</i>	195	
	PEDRO CALMON — <i>O pastoreio</i>	196	
10	— Sabe você que os pescadores arriscam diariamente a vida!	199	
	AURÉLIO PEIXOTO — <i>A pesca do pirarucá</i>	201	
	CRISPIM MIRA — <i>O pescador</i>	203	
	CRISPIM MIRA — <i>Episódio no mar</i>	204	
11	— Como ele organizou sua fazenda de criar	207	
	ROQUE CALAGE — <i>A primavera na estância</i>	209	
	CINCINATO BRAGA — <i>Precisamos melhorar os nossos rebanhos</i>	211	
	ANÔNIMO — <i>Como ele formou sua fazenda</i>	212	
	F. BARRETO — <i>Estância Vitória</i>	214	
12	— O trigo sempre deu, e dá muito bem no Brasil	217	
	ROMÁRIO MARTINS — <i>Plantando, dá</i>	219	
	ROMÁRIO MARTINS — <i>O trigo durante o Império</i>	222	
	BERILO NEVES — <i>Entre as searas de trigo</i>	222	
	ANÔNIMO — <i>O pão nosso de cada dia</i>	224	
13	— O elogio do café — escora da riqueza do meu Brasil!	226	
	BASÍLIO DE MAGALHÃES — <i>O café e as armas do Brasil</i>	228	
	MONTEIRO LOBATO — <i>A onda verde</i>	230	
	EMÍLIO DE MENEZES — <i>Non ducor, duco</i>	232	
	CIRO COSTA — <i>O cafeeiro</i>	233	

Figura 10— Índice do manual *Prática de Redação*

Fonte: *Prática de Redação*, R.Gómez, 1939, (p. 9-10)

Na folha de rosto do livro, encontramos o nome do autor, o título do livro, a editora, o ano de publicação, a coleção a que pertencia a obra (Livros didáticos/Biblioteca pedagógica brasileira) e o direcionamento “para 3º e 4º anos do curso elementar e 1º e 2º anos das escolas complementares ou intermediárias e cursos de exames de admissão aos ginásios, escolas normais e colégios militares”.

Adentremos enfim, ao desenvolvimento discursivo dos manuais dessa década.

Apesar de, dentro do espaço de uma década, esses livros já abrirem espaço para um novo gesto de interpretação com relação à escrita, vestígios da concepção retórico-poética permanecem ainda na forma de ensino dessa época, especificamente no manual *Aprende tu mesmo a redigir*. Questões como a imitação, a referência literária, a escrita como uma arte, a abordagem das qualidades do estilo, como naturalidade, simplicidade e originalidade, ainda são tratadas nesse manual, revelando portanto como a retórica permanecia latente na forma de ensino desse período.

O autor fala sobre a disposição e a invenção como atributos de uma boa escrita. Dedicar especial atenção à leitura dos clássicos como “Machado de Assis, Rui Barbosa, Euclides da Cunha, Raul Pompéia, Afonso Arinos [...]” (p. 24). Além disso trata da questão do dom, assim como os autores das décadas precedentes. No capítulo “como se aprende a pensar”, por exemplo, E. Cruz afirma que o pensamento “depende do grau de desenvolvimento das faculdades intelectuais de cada um” (p. 35).

O autor desenvolve também um capítulo sobre a “Psicologia do estilo”, onde trata da importância de “convencer, persuadir, e agradar” (p. 81) o leitor. Essas características fazem referência à eloquência tão requerida na retórica. Apesar de ser um manual que busca desenvolver uma atividade interpretativa do aprendiz por meio de um exercício de autonomia, novamente vemos discursos que se inserem nesse universo de resgate da tradição retórica.

Compreendemos que é necessariamente esse jogo entre a retomada de sentidos e ao mesmo tempo sua transformação que caracterizam esse efeito da história na produção de sentidos.

É isso que significa a determinação histórica dos sujeitos e dos sentidos: nem fixados *ad eternum*, nem desligados como se pudessem ser quaisquer uns. É porque é histórico (não natural) é que muda e é porque é histórico que se mantém. [...] A determinação não é uma fatalidade mecânica, ela é histórica. (ORLANDI, 2005, p. 103)

Por isso, sempre haverá vestígios de contribuições passadas em manuais recentes, é a partir do já-dito que se produz o novo ou que se reproduz um dizer, seja isso de forma consciente ou não.

O manual *Prática de Redação*, por sua vez é um manual essencialmente prático, composto em sua quase totalidade por lições, como uma espécie de caderno de exercícios. Nele, o autor toma a observação e a vivência do sujeito como os principais artifícios necessários ao bom desenvolvimento da escrita. Sua metodologia se centra em escrever a partir do conhecimento do assunto, que só é adquirido através da observação e do contato com aquilo sobre o qual se vai escrever.

Suas propostas de exercício contemplam desde esse contato com o objeto sobre o qual se vai escrever, leituras de texto sobre esse objeto, até o exercício da escrita propriamente.

É importante também registrar o deslocamento de sentido que pode estar implicado na mudança nos títulos dos manuais em relação ao período anterior (estilo, composição *versus* redação (“redigir”)). Trazer uma nova denominação seria uma forma de trazer uma representação de um ensino inovador, atualizado, já que estaria enquadrado na nova denominação de escrever que estava em uso na época, e que portanto, teria uma melhor aceitação (mesmo que acabasse reproduzindo um discurso ancorado na retórica, como é o caso do manual de Estêvão Cruz).

Ao examinar a forma como defendem uma escrita mais autônoma, mais independente da influência do professor, podemos perceber que os autores falam do mesmo de formas diferentes. Os dois autores defendem diferentes formas de apropriação de um mesmo discurso, e marcados por essa diferenciação desenvolvem representações distintas da escrita.

Para servir como ponto de ancoragem, iniciemos nossa análise refletindo sobre qual a representação da escrita para Estêvão Cruz e para Raul Gómez e como eles pensam ser a melhor maneira de ensiná-la e aprendê-la, nos recortes AR 1, PR 1 e PR 2.

RECORTE AR¹⁶ 1:

Efetivamente, **a arte de escrever resume-se nessas duas coisas evidentes: saber o que se vai dizer e ter bom-senso**. Quando sabemos o que temos de dizer, **as palavras brotam natural e facilmente**; e quando temos equilíbrio de pensamento, **as idéias surgem** e se articulam numa perfeita ordem (*prefácio*, p.7-8)

RECORTE PR 1:

Munch manda **observar** o mundo. Payot diz que a **observação** é a base da redação. Poirinot faz da **observação a essência da arte de escrever**. E todos êsses mestres incomparáveis tem razão! (*Prefácio*, p. 13)

RECORTE PR 2:

¹⁶ AR= *Aprende tu mesmo a redigir*. PR= *Prática de Redação*.

Chamo também a atenção dos mestres para o fato de **a série de assuntos estar toda enquadrada na órbita dos interesses imediatos das crianças.** (*Prefácio, p. 14*)

Esses três recortes nos possibilitam pensar a escrita enquanto objeto de ensino. No primeiro manual, duas condições são fundamentais, na concepção do autor, para executar a escrita: saber o que vai dizer e ter bom senso. No outro manual, outras duas condições aparecem: levar o aprendiz a aprender a observar o mundo e trabalhar com eles assuntos que lhes interessem.

Há a diferença entre uma escrita centrada na atividade mental isolada do indivíduo (as palavras “brotam”, as ideias “surgem”) e uma escrita centrada na relação do indivíduo com algo que lhe é exterior (observação).

A ênfase nas ideias precisas (“saber o que vai dizer”), no “bom-senso” do pensamento, na “perfeita ordem” das palavras são elementos característicos do discurso retórico. E. Cruz, reitera em seu livro, a adesão a esse discurso tradicional, portanto indicando uma persistência, na década de 1930, dessa tendência. Já o discurso de Raul Gómez, traz elementos novos: a ênfase sobre a “observação”, sobre o “interesse” o vincula a uma perspectiva empirista do conhecimento, baseada em um método intuitivo: a escrita decorre da capacidade de percepção e observação do sujeito em relação ao mundo. De acordo com Valdamarin (2004, p. 25), o “princípio definidor do empirismo” é que “as ideias têm origem nos sentidos humanos, mediadores entre o sujeito que conhece e o objeto exterior a ser conhecido”.

O manual *Aprende tu mesmo a redigir*, de Estêvão Cruz, apesar de ter sido publicado quase no mesmo ano que o livro *Prática de Redação*, apresenta um funcionamento discursivo que os distanciam, estando próximos somente do ponto de vista cronológico.

RECORTE AR 2:

De uma variedade infinita no manifestar-se todos os estilos se encontram, porém, naqueles três fundamentos clássicos a que aludimos: **“convencer, persuadir, agradar”**. (p. 83)

Nesse trecho, as características que Estêvão Cruz delimita como sendo pertencentes a todas as variedades de estilo, são exatamente finalidades de um texto eloquente na perspectiva retórica, segundo Souza (1999): “convencer, persuadir, deleitar” (p. 120). Além disso, o autor está sempre reforçando que a escrita é resultado do ato de “aprender a pensar”, e a tradição retórica concebe o pensamento como um meio de obter eloquência. (Souza, 1999)

Já o manual *Prática de Redação*, referenciado em uma visão empirista, utiliza como referência a metodologia decroliana, que centra o interesse em desenvolver a habilidade intelectual do aprendiz a partir da vivência, da observação e do contato com o mundo em que vive. O autor assume sua adesão a essa filiação e desenvolve em seu manual um método cientificista, constituído por etapas a serem seguidas pelo aluno e supervisionadas pelo professor. Acompanhemos no recorte PR 3 o posicionamento de Gómez, a seguir:

RECORTE PR 3:

Na primeira parte, pela obediência aos passos formais da **metodologia decroliana**, o aluno enriquece seu cérebro de **muitas observações**. (prefácio, p. 13)

Na escrita a partir da observação, o texto passa a significar um lugar de descrição e interpretação do mundo a partir do ponto de vista do autor. Jean-Ovide Decroly foi um estudioso belga que tratava o saber de uma forma bem peculiar. No seu método de estudo, a educação deve ser realizada

para o meio para construir o futuro e ensinar o homem a viver em sociedade. Para Decroly em relação às crianças devem ser dirigidos esforços, pois de acordo com ele, o objetivo da educação é fomentar a adaptação da criança à vida social, de modo que você deve levar em conta as necessidades atuais e condições locais. (JUEVES, 2009, <http://metodologiadecroly.blogspot.com.br/>)

Com apenas uma noção inicial do que os livros dessa década apresentam e já tendo em vista as representações da escrita e dos sujeitos envolvidos no seu processo de ensino-aprendizagem, podemos perceber o caráter instável do discurso

da escrita: algumas vezes associada à observação, à relação do sujeito com o mundo em que vive; outras à organização do pensamento, ao fato de convencer e agradar o leitor; outras ainda mais voltadas ao estilo, ao embelezamento do texto por meio de um vocabulário requintado e de uma métrica bem aplicada; e até mesmo tomada como um dom atribuído a alguns, etc.

Diante dessas perspectivas fica evidente o caráter complexo da escrita enquanto objeto de ensino e aprendizagem. Já podemos perceber aqui, movimentos de sentido com relação à representação que se faz da escrita e de qual o método mais adequado ao seu ensino e aprendizagem na perspectiva de cada autor, tanto em relação aos manuais da década anterior como em relação aos manuais da mesma década.

Por ser a interpretação um movimento na história, da mesma forma que há movimentos, há também repetições. Estêvão Cruz não desconsidera o fato de que há uma escrita que é produzida através do talento. Acompanhemos o raciocínio do autor a partir do recorte AR 3:

RECORTE AR 3:

É claro que **não se trata aqui de ensinar a escrever, no sentido de *ensinar a ter talento*. O talento é um dom natural, ou melhor, é um conjunto de dons naturais**, que, quando muito, podem, por obra do esforço, chegar a tal ou qual grau de desenvolvimento e de brilhantismo. (p. 11)

Assim como vimos nos manuais produzidos na década de 1920, em Estêvão Cruz se delineiam duas representações de escrita que se contradizem: uma concebida como um dom natural, que não se ensina, mas que pelo esforço e persistência podem desenvolver o que certamente eles denominariam de um estilo requintado (brilhantismo) tão apreciado nos escritores literários; e outra que é possível de ser aprendida até mesmo de forma independente como ele mesmo ressalta na capa *Aprende tu mesmo a redigir*. Esta concepção do “dom” ou “talento” mobiliza a noção da escrita porque somos levados a entender que quando se tem “o dom” é desnecessário o processo de ensino, já que o aluno já sabe.

Raul Gómez não faz menção em seu livro a essa questão; do contrário, como já dissemos antes, desenvolve uma metodologia mais voltada à interpretação e à aprendizagem, por meio da observação e do contato. Ele não concebe a escrita como sendo um domínio reservado a poucos que possuem esse “talento”.

Há, por outro lado, um aspecto em que os dois autores expressam uma relação de concordância: a importância da leitura para a aprendizagem da escrita. (recortes AR 4 e PR 4).

RECORTE AR 4 :

E qual é o meio mais eficiente de adquirir e aperfeiçoar o **estilo**? É claro que por si só não bastam as regras da **arte literária** e o constante e acurado **exame das próprias produções**. [...] Há de haver, pois, **um meio mais eficiente** para se chegar a tê-lo. **E este é a leitura**. (...) **Todos os grandes escritores foram também grandes leitores de outros que elegeram para seus modelos**. (p. 21)

RECORTE PR 4:

1 – **Leia** silenciosamente o trecho. 2 – **Procure** os sinônimos dos vocábulos. 3 – **Substitua-lhe** os vocábulos pelos sinônimos. 4 – **Procure** todos os nomes relacionados com cobras, serpentes, etc. 5 – **Escreva** como podem ser as cobras. (Exemplo. – A casa pode ser: alta, baixa, bela, larga...) (p. 23) (Grifos do autor)

Temos aqui, de forma evidente, a conexão estabelecida entre leitura e escrita, feita pelos dois autores. Estêvão Cruz fala da leitura associando-a à questão de tomar como modelo outros textos, do aperfeiçoamento do estilo, do exame das próprias produções (correção), e faz menção à arte literária, indícios de adesão à filiação retórico-poética. Raul Gómez relaciona a leitura com a observação. No exercício proposto pelo autor no referido recorte PR 4, o autor disponibiliza um texto que deve ser observado para a resolução das questões a partir da leitura.

Estêvão Cruz diz que ler é o meio mais eficiente para aperfeiçoar o estilo. Já no manual *Prática de Redação*, a alusão a essa relação feita por Gómez, é mais indireta, por meio de exercícios de leitura. A sequência sugerida para a fase de apropriação da escrita (recorte PR4) passa primeiramente por um processo de leitura, que depois de um desenvolvimento, também culmina na fase da escrita.

É importante destacar que os modelos de leitura são diferentes nos dois manuais. Gómez não faz referência aos modelos literários como o faz Estêvão Cruz. Os textos encontrados no manual de Gómez, são textos vinculados ao próprio método, que falam sobre assuntos comuns à época e que não seguem necessariamente um tipo ou gênero específico. São textos que procuram trabalhar uma temática nacionalista, com temas que pertencem ao universo de conhecimento dos alunos. Essa alusão aos temas nacionais era bem comum nessa época. Na concepção de Raul Gómez, a aprendizagem da escrita passa por um processo de apropriação gradativa, que podemos chamar de método cientificista constituído por etapas a serem seguidas, dentre elas, a leitura.

A concepção de escrita, a partir de Gómez, nos remete à reflexão de Orlandi (1998b) sobre o processo de identificação do sujeito na escola. Para a autora, “a questão do sujeito, na escola, é seu trabalho de identificação na relação com o conhecimento seja do mundo, seja da realidade natural ou da realidade social, onde ele mesmo se inclui.” (ORLANDI, 1998b, p. 207). Esse método de ensino-aprendizagem apresentado por Gómez pressupõe uma escrita que considera uma relação com a língua e com a história. Há vestígios de um certo distanciamento de uma escrita mais referenciada em grandes obras literárias e mais voltada para a interpretação do mundo.

O recorte (AR 4), do livro de Estêvão Cruz faz alusão não só à questão da leitura, mas também da imitação: um dos elementos considerados de muita importância na aprendizagem da escrita, como pudemos acompanhar nos manuais do período anterior. O autor afirma que até mesmo aqueles que são considerados grandes escritores elegem modelos que servem de referência para a aprendizagem. E aí podemos refletir sobre uma posição possivelmente contraditória defendida pelo autor: seriam esses grandes escritores aqueles a quem o autor se referia como sendo donos de um talento natural e que agora ele admite a necessidade de esses mesmos “privilegiados” recorrerem a um dos fatores que condicionam a aprendizagem da escrita: a leitura e/ou imitação?

Parece haver aí um posicionamento que gera um embate de ideias: o talento pressupõe uma completude que dispensaria qualquer artifício de ensino ou aprendizagem. Por outro lado, pode estar, o autor, defendendo um talento que se

manifesta mediante a prática e os exercícios de aperfeiçoamento. Gómez também reitera a importância da imitação quando, para facilitar o exercício, oferece exemplos que devem servir de modelo para que os exercícios de escrita sejam resolvidos.

Como já dissemos, Gómez toma como referência a metodologia decroliana. O autor organiza as lições de seu manual em torno desse método e, desse modo, oferece uma aprendizagem da escrita que está embasada em etapas a serem seguidas. Os exercícios por ele propostos seguem a sequência a seguir: 1º passo – Observações concretas; 2º passo – Exercícios abstratos; 3º passo – Redação. Cada lição está organizada a partir de um tema específico. Observemos através dos recortes da primeira lição do livro que tem como tema “animais perigosos”, como acontece a implementação dessa metodologia¹⁷:

RECORTE PR 5:

PRIMEIRO PASSO – OBSERVAÇÕES CONCRETAS

1 – OBSERVAÇÃO

1 – **Investigue** e registre as espécies de cobras existentes na sua localidade. (...)

2 – **Examine** e registre numa cobra viva, empalhada ou numa gravura; como é o corpo da cobra, de que partes se compõe. (...) (grifos do autor) (p. 17)

RECORTE PR 6:

SEGUNDO PASSO – EXERCÍCIOS ABSTRATOS

COPIAR, COMPLETANDO

Pedro... duas cobras na sua chácara. Combatemos a mordedura de cobra...(...)

COPIAR, CORRIGINDO

O erro está no negrito.

Os meninos **saíu** de casa muito cedo. Eu e Manuel **vou** à cidade. Tu **faltou** hoje no serviço. (...) (grifos do autor) (p. 18-19)

RECORTE PR 7:

¹⁷ Todas as lições seguem essa mesma estrutura.

TERCEIRO PASSO – REDAÇÃO

I – EXERCÍCIO ORAL

Dizer o que observou, fez e anotou no primeiro passo, apresentando o material devido.

II – EXERCÍCIO ESCRITO

1 – **Conte** onde, quando, como você viu pela primeira vez uma cobra sôlta. Como era, o que ocorreu.

2 – **Escreva** uma carta, iniciando correspondência com colega de outra turma ou de outro ano, turno ou escola. (grifos do autor) (p. 24)

O ensino todo baseado em comandos que o autor faz questão de grifar nos remete a uma autoria racionalista baseada no modelo científico. Ele propõe uma metodologia que, como apresenta no prefácio, se volta para a realidade do sujeito-autor-aprendiz, ou que procura inserir esse sujeito no conhecimento do assunto tratado para que se escreva a partir do conhecido. O funcionamento discursivo do manual nos direciona para uma representação de escrita onde só se pode escrever sobre aquilo que se conhece.

Nessa proposta de Gómez, o aprendiz é incluído em um jogo que se alterna entre uma autoria já constituída (controlada) e uma autoria que possibilita o posicionamento do autor. Ao mesmo tempo em que os verbos “conte”, “escreva” criam um efeito de controle na escrita, pois “se conta” e “se escreve” aquilo que o autor do livro determina; os verbos “investigue”, “observe”, criam um efeito de autoria de um sujeito que age como cientista, que pesquisa, que analisa e que também interpreta.

Devemos levar em conta que todo texto é constituído pela heterogeneidade dos discursos e dos sujeitos. Assim, “A constituição do texto, do ponto de vista da ideologia, não é homogênea. O que é previsível, já que a ideologia não é uma máquina lógica, sem descontinuidades, contradições, etc.” (ORLANDI, 1996a, p. 54). Nesse sentido, a representação de escrita desse manual apesar de abrir a possibilidade de uma aprendizagem que parte de um gesto de interpretação do mundo que o cerca, essa mesma representação apresenta vestígios de um certo controle por parte do autor, das etapas que devem ser seguidas, dos temas que devem ser abordados nos exercícios de escrita.

Apesar dessas observações acerca do livro *Prática de Redação*, podemos afirmar que Gómez representa a escrita oferecendo a possibilidade de se trabalhar uma repetição histórica quando, a partir da observação e da investigação, é trabalhada a interpretação.

Observemos como Estêvão Cruz se posiciona com relação a esse trabalho de autoria no recorte AR 5:

RECORTE AR 5:

A lição que acabaste de ler, se bem que encerre alguns conselhos práticos, é na sua essência teórica. Tu, entretanto, podes **convertê-la num proveitoso exercício, se quiseres te dar ao trabalho de resumi-la.** (...) Escreve **com tuas próprias palavras** o que lêste, procurando ser claro e preciso. (p. 20)

Quando o autor do manual afirma: “escreve com tuas próprias palavras”, o exercício nos remete à produção de um texto que apresenta imaginariamente uma completude, um espaço de sentido estabelecido, a partir da ilusão de originalidade do sujeito. É como se o autor fosse “dono” das palavras que escreve, ou fosse a origem de seu discurso. Como nos diz ORLANDI (2005, p. 93), “É ao autor, enquanto função-sujeito, que cabe a representação de que ele começa e termina seu texto.” O fato de começar ou terminar um texto só é possível no ato simbólico. Portanto, do ponto de vista discursivo não há palavras que sejam “próprias” de determinado sujeito, pois todo discurso é marcado pela heterogeneidade, pelo entrelaçamento de vários discursos. Há, portanto, a possibilidade de produção de um discurso a partir de uma memória discursiva, a partir do já-dito.

Vemos, nesse recorte, vestígios da filiação retórico-poética. A concepção de “escrever com as próprias palavras” remete ao fundamento retórico de escrever a partir do exercício do pensamento, da invenção, como se a escrita fosse uma prática individual que depende da capacidade de raciocínio de cada um. A clareza e a precisão, qualidades próprias dessa filiação são enfatizadas nesse trecho, reforçando ainda mais o papel dessa memória na produção dos discursos. A representação de uma escrita fundamentada nessa tradição retórica, que concebe a escrita como uma atividade fruto do pensamento parece se fundamentar em uma concepção de autoria

que faz alusão à *repetição formal*, pois visam mais a correção, a reprodução e o ornato, do que o trabalho dos sentidos, ou seja, a interpretação propriamente.

A partir dessa reflexão sobre a autoria, voltemos nossa análise para as concepções de professor e aluno desenvolvidas pelos autores:

RECORTE AR 6:

Faze exercícios (...). Esta tarefa fica **confiada a ti**. Não contemporizes com a **preguiça** nem com a **falta de gosto** para êsses treinos tão proveitosos.

Não é necessário essencialmente que um mestre corrija as tuas tentativas: o que é necessário é que tu te exercites. Insensivelmente, irás aprendendo a **corrigir-te por ti mesmo**.

Não desanimes com as dificuldades que fores encontrando. Mais tarde, **mesmo sem mestre, essas dificuldades se desvanecerão**, com o progresso do teu espírito na arte de narrarem. (p. 183-184)

RECORTE PR 8:

O professor orienta apenas, fiscaliza, exige mesmo que a criança execute as ordens expressas desde a primeira à derradeira linha do volume. (...) E se o professor, inspirado pelo que delineeí, puder aperfeiçoar a arte de fazer seus alunos observarem, melhor. (p. 13)

RECORTE PR 9:

Este livro é de tarefas domésticas. **O professor não precisa dar aulas.** [...] (p. 121).

Percebemos através desses recortes, o papel secundário atribuído ao professor. O posicionamento dos sujeitos autores revela uma representação de um professor que não é essencialmente necessário. Na perspectiva de Estêvão Cruz (AR6), a persistência e o exercício do aprendiz parecem ser requisitos mais eficientes do que a influência e o trabalho de ensino do professor. Podemos dizer até que, em certos momentos, o autor trama seu discurso em torno de uma concepção de professor que nos faz pensar que ele despreza essa ajuda, pois o aluno, por si só, em meio ao estudo e à persistência é autossuficiente.

Há um movimento dessa representação do professor com relação aos manuais da década anterior. Apesar de enfatizarem por vezes o despreparo dos professores, na década passada, era reforçado o papel ativo desse sujeito no ensino-aprendizagem da escrita. Não é mencionada nos manuais anteriores a possibilidade de desconsiderar o trabalho do professor nesse processo.

O recorte AR 6 faz jus ao título do manual de onde foi retirado (*Aprende tu mesmo a redigir*). O funcionamento discursivo desse trecho do livro constrói uma imagem de um aprendiz ativo no processo de apreensão da escrita. Essa representação do aprendiz é uma tendência que predomina no discurso do manual, não apenas nesse trecho. O professor, portanto, perde esse espaço de responsável pelo ensino e passa a ser um auxiliar.

Com relação ao posicionamento de Gómez sobre essa questão (PR 8 e PR 9), podemos afirmar que o autor revela uma representação do professor como sendo um “orientador” ou “fiscalizador” desse processo de ensino e aprendizagem da escrita, fazendo alusão à resolução das lições propostas em seu livro. O aluno age como um cientista que está a realizar uma pesquisa que precisa seguir determinadas etapas, e que precisam de alguém que supervisione a execução dessas tarefas. Esse alguém nesse caso, é o professor.

Os manuais desse período parecem se configurar como manuais de aprendizagem da escrita, mais do que de ensino e aprendizagem, uma vez que estão centrados na atividade (quase) independente do aprendiz. Os do período anterior, por sua vez, são de ensino e aprendizagem, centrados na atividade do professor e do aluno. O discurso do manual constrói uma (dentre outras) representação da escrita como um objeto a ser aprendido individualmente. Esse aprendiz, portanto é ressignificado e sai de um lugar de dependência do professor para abrir a possibilidade de poder desenvolver a escrita de forma mais independente.

O que marca, portanto, a distinção entre as representações desses sujeitos em relação aos manuais da década anterior é a construção de um aluno mais independente e um professor menos influente nesse processo de aprendizagem.

Com relação ao manual *Aprende tu mesmo a redigir*, que se assemelha muito aos manuais do período passado em seu aspecto teórico (filiado à retórica-poética), sua marca diferencial, seu movimento de sentido se evidencia certamente nessa questão de buscar desenvolver uma aprendizagem de escrita mais autônoma, sem tanto “apego” ao professor.

No discurso dos manuais do período anterior *Manual de Estilo e Arte da Composição e do Estylo* os autores definem o papel ativo do professor no processo de escrita. São os professores, os principais responsáveis por desenvolver em seus alunos as competências de corrigir e avaliar através do ensino. O aluno, por sua vez,

se caracteriza pela dependência em relação ao professor. Nesse sentido as representações desses manuais anteriores nos sugerem uma imagem de escrita que só se desenvolve quando o professor ensina e o aluno aprende.

Quando explicitamos os sentidos produzidos por esses manuais a partir da análise, de certa forma, tornamos visível a maneira como a exterioridade está presente neles: os programas de ensino, a filiação teórica de cada autor, o modo de organização do assunto no livro, enfim, como a história está presente neles e como o sujeito produz sentidos a partir desses aspectos.

Os sujeitos-autores desses manuais, através de seus gestos nos permitem verificar as posições em que se inscrevem e, desse modo, enxergar como produzem sentidos sobre a escrita na época em que escreveram e em relação às décadas passadas.

Estêvão Cruz, como já relatamos aqui, nos traz uma representação da escrita ligada ao exercício do pensamento. Além desse elemento, toma outros ainda de empréstimo à retórica para desenvolver sua obra, como a riqueza vocabular ou a importância da “técnica literária” (p. 118). O autor dedica um capítulo do seu manual exclusivamente à questão: “Como se aprende a pensar”, enfatizando a importância de “saber pensar” para ser capaz de escrever. Vejamos suas colocações nos recortes AR 7 e AR 8:

RECORTE AR 7:

É necessário ainda ***pensar***, isto é, **ordenar as ideias concebidas, articulá-las, sistematizá-las, dar-lhes uma sequência plausível e uma unidade lógica.**

Sem isto, **sem tal trabalho de organização e método, vã seria a mais atenciosa e prolongada leitura** para o mister da redação. (p. 34)

RECORTE AR 8:

Em resumo, devemos observar a seguinte gradação, se quisermos **aprender o segredo de uma redação perfeita.**

Ler, Assimilar, Pensar, Escrever. (p. 34)

Na perspectiva do autor, a escrita é, portanto, um processo em que deve haver ordenação, articulação, sistematização, sequência e lógica. Essas são as

propriedades que definem a boa escrita para a tradição retórico-poética e que E. Cruz defende.

De acordo com o recorte AR 7, podemos perceber que, efetivamente, o autor define o ato de pensar como sendo o mais importante no exercício de escrita. Fatores como a importância da leitura, que é tão enfatizada por ele, está ligada diretamente ao ato de pensar. O desenvolvimento da competência do pensamento está ligado à leitura dos bons escritores nesse manual.

No recorte AR 8, o autor nos “revela” o que, ao seu ver, é o “segredo” de uma redação “perfeita”. Nesse trecho, depreendemos uma representação da escrita definida por fatores como a completude, a linearidade, a unidade no processo de escrita. Os termos **segredo** e **perfeita** apresentam um funcionamento discursivo que remetem a sentidos de uma escrita ideal. O primeiro termo apresenta a escrita como sendo resultado de uma fórmula, que antes oculta, passa a ser revelada.

Segundo Orlandi (2005, p. 67) “Como há uma distância entre o discurso e a sua textualização, o texto tem impressas (guarda) as marcas da textualização que é sujeita a movimento (é móvel) e que permite, em si, um espaço de interpretação (...)”. Na utilização desses termos, há uma possibilidade de leitura que considera a escrita tanto como resultado de uma fórmula pronta (segredo), como um processo que apresenta completude, algo ideal, sem defeitos (perfeita). E essa “perfeição” seria alcançada, como podemos verificar no recorte AR 8, a partir de um processo feito por etapas “ler, assimilar, pensar e escrever”.

Com relação ao manual de Gómez, o aspecto considerado pelo autor que o diferencia dos outros e que se constitui como um movimento de sentido do seu manual, é o fato de eleger como importante escrever sobre aquilo que se conhece ou que se vive. Nos recortes a seguir (PR 10 e PR 11) em que o autor desenvolve comandos para a resolução de exercícios de escrita sobre determinados assuntos (tempestade e natal), podemos observar como o autor dá importância ao fato de escrever a partir da experiência.

RECORTE PR 10:

Conte o que você viu, sentiu, sofreu durante uma tempestade como você e outras pessoas se defenderam da violência daquele fenômeno. (p.53)

RECORTE PR 11:

Conte como foi o **seu** último Natal; o que **você viu, recebeu, fez e gozou** nele. (p. 134)

As lições trabalhadas por Gómez revelam a importância dada ao método decroliano que ele apresenta e assume no prefácio. As etapas de observação, experimentação e vivência daquilo que se vai escrever descrevem esse método. Em todas as lições, o autor direciona o aprendiz a exercitar a escrita a partir de algo conhecido ou que se tornou conhecido a partir das experiências prescritas nas lições.

Essa maneira de enxergar a escrita a partir do conhecimento do assunto pode ser melhor compreendido a partir da reflexão que Orlandi faz sobre o interdiscurso, a memória do dizer. Para a autora,

o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. (ORLANDI, 2012, p. 34)

No caso da metodologia adotada por Gómez, não se trata propriamente de escrever a partir do dito, mas do vivido, do experienciado, pois da mesma maneira que só podemos escrever ou falar referenciados em algo já dito antes em algum lugar, Gómez defende uma escrita que pode ser desenvolvida com mais eficácia a partir da relação entre o condicionamento do aprendiz a um tema previamente proposto e sua relação com o mundo, sua vivência. Desses recortes se pode reconhecer um jogo entre liberdade do aprendiz (viu, sentiu, sofreu) e submissão (o tema é imposto). É esse o funcionamento característico do discurso desse manual em relação ao ensino e aprendizagem da escrita. Isso fica claro no modo como ele se dirige ao aluno nos comandos das lições, como podemos verificar nesses recortes que apresentamos: conte a partir do que “você viu, sentiu, sofreu” (PR 8) e “recebeu, fez e gozou” (PR 9).

Considerando, assim como fizemos no tópico anterior, a escrita como lugar de construção de uma posição-sujeito autor, e retomando o conceito de que a escrita

se dá por um processo de repetição e deslocamento, acreditamos que o funcionamento discursivo dos manuais desse período se dá de formas distintas. De uma forma geral, o ponto de semelhança entre eles é o fato de proporem uma aprendizagem de escrita mais independente do professor, que é por sinal, o marco diferencial do manual de Estêvão Cruz em relação aos manuais do período anterior. No entanto, esse manuais apresentam metodologias e filiações diferentes.

O primeiro (*Aprende tu mesmo a redigir*) vinculado ainda a uma abordagem tradicional, fundamentada nos princípios retóricos, parece sugerir uma escrita que reproduz uma *repetição formal*, sem o trabalho da interpretação mas a partir do esforço de se trabalhar o pensamento, de organizar as ideias, de acordo com o “talento” e a “capacidade” de cada um.

O outro (*Prática de Redação*), quando propõe uma aprendizagem que permite ao aprendiz observar, conhecer o assunto sobre o qual se vai escrever, faz um direcionamento para uma escrita racionalista empirista do conhecimento, que parte de “fora para dentro” e que possibilita a interpretação. Ao contrário dos manuais anteriores que defendiam uma aprendizagem que considerava a aprendizagem “de dentro para fora” quando defendia que era preciso “aprender a pensar” ou a “organizar as ideias”, ou até mesmo quando acreditavam ser o domínio da escrita um talento natural, Gómez defende uma aprendizagem que é aos poucos construída por meio do contato com o mundo, da apreensão da realidade, para haver portanto a produção dos sentidos.

Nesse sentido, podemos afirmar que *Prática de Redação* favorece o trabalho de uma *repetição histórica*. Não queremos afirmar que há nesse manual uma escrita que trabalhe totalmente com a memória histórica, como saber discursivo. Mas há vestígios de uma escrita que busca a interpretação, que busca desenvolver no aluno a capacidade de produzir sentidos a partir de suas experiências com a língua e a história.

O que acreditamos é que em relação aos manuais da década de 1920, há movimentos de significação quanto a essa questão de interpretação, no manual de Gómez. Antes a escrita se referenciava em modelos de escritores renomados, que cultuavam a métrica, o vocabulário requintado e o uso de figuras de linguagem que

pudessem “embelezar” o texto. No entanto essa escrita, vai aos poucos dando lugar a uma aprendizagem em que prevalece mais a compreensão, o trabalho de interpretação do aluno.

Os manuais do 1º período, apesar de buscarem defender um ensino progressista, ainda estão fortemente vinculados às ideias do século passado, obviamente desconsiderando alguns aspectos como o requinte demasiadamente exagerado. Dentro do nosso *corpus* podemos afirmar que só a partir do manual de Gómez (1939) é que novas ideias foram se manifestando, mesmo que de forma sutil.

A última parte de nossa análise toma como objeto dois livros produzidos na década de 1960. Damos agora um pequeno salto cronológico que possivelmente nos possibilitará novos gestos de interpretação com relação à escrita e seus sujeitos (professor e aluno). Estamos agora na segunda metade do século XX. Mudanças interessantes aconteceram no contexto educacional do país. Vejamos quais são os gestos que caracterizam as posições dos autores Mattoso Câmara Júnior e Othon Moacir Garcia e em seus manuais que agora marcam a segunda metade do século XX.

4.3 MANUAL DE EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA E COMUNICAÇÃO EM PROSA MODERNA: VESTÍGIOS DA RETÓRICA E A MANIFESTAÇÃO DE UM RACIONALISMO PRAGMÁTICO E TÉCNICO.

Os manuais que agora vamos analisar já se inserem em uma nova conjuntura do ensino de língua e de escrita: segunda metade do século XX. São eles: *Manual de Expressão Oral e Escrita*, de Mattoso Câmara Júnior, produzido em 1961 e republicado em 1977 (objeto de nossa análise), e *Comunicação em Prosa Moderna*, de Othon Moacir Garcia, produzido em 1967 e reeditado em 1969. Já estamos falando da segunda metade do século e a distância cronológica que separa a produção e circulação dos manuais desse 3º período em relação ao 2º é maior do que se compararmos a distância do 2º período com o 1º. Vejamos, portanto, quais novas tendências e filiações se deixam evidenciar e quais movimentos de repetição e deslocamento caracterizam o discurso sobre a escrita nos manuais ora considerados.

Voltemos nosso olhar inicialmente, assim como fizemos nas análises anteriores, aos aspectos editoriais e estruturais desses manuais.

A primeira edição do *Manual de Expressão Oral e Escrita* de Joaquim Mattoso Câmara Júnior, foi publicada em 1961. Em 1977, o manual foi reeditado pela quarta vez e é essa edição que será objeto de nossa análise. Como o manual apresenta o prefácio da primeira edição (1961), consideramos seu funcionamento discursivo referente à década de 1960. O livro teve grande aceitação e passou até os dias atuais (2017) por 24 edições.

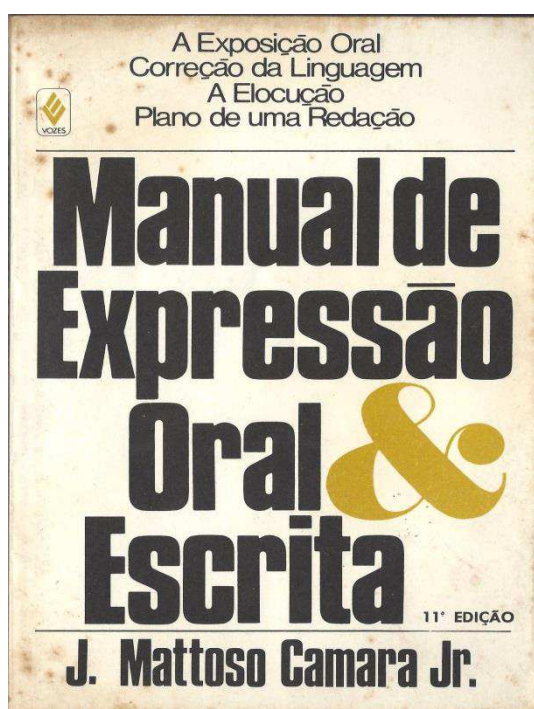


Figura 11– Capa do *Manual de Expressão Oral e Escrita* Fonte: *Manual de Expressão Oral e Escrita*, M. Câmara Jr, (1961[1977]).

Mattoso Câmara Júnior foi um dos maiores estudiosos brasileiros e professor da área de língua portuguesa e linguística do século XX e contribuiu grandemente para o estudo de nossa língua com obras que até hoje são usadas como referências em cursos de Letras, dentre as quais se destacam: *Princípios de Linguística Geral* (1941), *Estrutura da Língua Portuguesa* (1970), *História da Linguística* (1975) e *História e Estrutura da Língua Portuguesa* (1975).

Na capa (Figura 11), consta uma pequena lista de assuntos que são tratados no manual e que remetem a filiação retórica de que já tanto tratamos aqui: “A

Exposição Oral” (que remete aos ensinamentos advindos da Oratória); “A Correção da Linguagem” (já bastante mencionada e que tem por propósito a clareza e a precisão da escrita a obediência à gramática); “A Elocução” (que remete à questão da eloquência e da persuasão) e o “Plano de uma Redação” (que considera aspectos como a unidade e organicidade do texto).

O *Manual de Expressão Oral e Escrita* apresenta 157 páginas e é composto de dezoito capítulos. De maneira geral, Mattoso defende um estudo que se apresenta como sendo de “comunicação e expressão”, mas que acaba por resgatar sentidos que remetem ainda à filiação retórica. A ênfase na elocução, na valorização da capacidade de saber se expressar, na correção, na condição de “saber pensar”, faz ressurgir todo o cenário da velha retórica que vimos estar em vigor ainda no princípio da segunda metade do século XX, mesmo que revestido da nova roupagem, expressa na denominação a que o ensino de língua portuguesa acabava de receber na época: “Comunicação e Expressão”.

O livro de Mattoso aborda dois grandes temas: a expressão oral e a expressão escrita (ver sumário na Figura 12). O primeiro capítulo é destinado à abordagem da linguagem como uma forma de comunicação que se dá por esses dois meios: o oral e o escrito. Nos quatro capítulos seguintes, o autor dedica-se a apresentar quais características compõem a forma de comunicação oral e quais os meios que devemos utilizar para fazer uso desse tipo de linguagem de forma efetiva. Já os outros 13 capítulos restantes, Mattoso discute sobre a forma de expressão escrita: como se dá, de que artifícios devemos nos utilizar para realizá-la adequadamente, quais as diferenças que podemos estabelecer entre essa forma de comunicação e a oral, etc.

<i>Sumário</i>	
Explicação Prévía	7
Nota para a 4ª edição	9
Capítulo I — A Boa Linguagem	11
I. A Importância da Boa Linguagem	11
II. Língua Oral e Língua Escrita	15
Capítulo II — A Elocução: Função Expressiva	18
I. O Tom e seu Valor Expressivo	18
II. A Mímica	21
Capítulo III — A Elocução: Função Articulatória	27
I. A Articulação em geral	27
II. A Acentuação	33
Capítulo IV — A Elocução: Função Rítmica	35
I. O Jogo das Pausas	35
II. As Pausas e as Partículas Proclíticas	40
Capítulo V — A Exposição Oral	44
I. Considerações Gerais	44
II. O Plano da Exposição	45
III. Os Prolegômenos da Exposição	50
Capítulo VI — A Exposição Escrita	54
I. Caracterização	54
II. A Redação	58
Capítulo VII — O Plano de uma Redação	61
I. Considerações	61
II. As Pesquisas e a Bibliografia	63
III. A Redação Definitiva	66
Capítulo VIII — A Estrutura da Frase	69
I. A Constituição dos Períodos	69
II. A Análise Lógica	74
Capítulo IX — A Ortografia	77
I. Considerações Gerais	77
II. Linhas Gerais da nossa Ortografia	79
III. Acentuação Gráfica	83
Capítulo X — A Correção da Linguagem	88
I. Conceito de Correção	88
II. As Discordâncias do Uso	91
Capítulo XI — A Correção nas Formas Nominais	94
I. Plural dos Nomes	94
II. Gênero dos Nomes	98
Capítulo XII — A Correção nas Formas Verbais	102
Capítulo XIII — A Correção nas Formas Pronominais	109
I. Pronomes Pessoais	109
II. Tratamento	112
III. Os Demonstrativos	114
Capítulo XIV — Concordância e Regência	116
I. Concordância	116
II. Invariabilidade	119
III. A Regência	121
Capítulo XV — Exame de algumas supostas Incorreções	123
I. Purismo e Estrangeirismo	123
II. A Rigidez Gramatical	127
Capítulo XVI — A Escolha das Palavras	132
I. Considerações Gerais	132
II. Os Sinônimos	133
III. Outros aspectos na Escolha das Palavras	137
Capítulo XVII — A Linguagem Figurada	141
I. Caracterização	141
II. Uso da Linguagem Figurada	143
Capítulo XVIII — A Clareza e seus vários Aspectos	148
Conclusão Geral	155

Figura 12 – Índice do *Manual de Expressão Oral e Escrita*

Fonte: *Manual de Expressão Oral e Escrita*, M. Câmara Jr, (1961[1977]).

Conforme podemos observar na Figura 12, que apresenta a organização do manual, percebemos a abrangência maior com que a língua escrita é desenvolvida em relação à língua oral: a maior parte do manual está voltado para a abordagem daquele tema.

Quanto aos elementos pré-textuais, o livro apresenta folha de rosto, onde constam o nome do manual, do autor, a edição, a editora e o ano de publicação. Logo depois, encontramos uma breve “Explicação prévia” feita pelo próprio autor, datada ainda da primeira edição e que trata de esclarecer que foi a partir de um curso ministrado por ele, durante anos, que a obra se desenvolveu. Nessa “explicação” o autor deixa evidenciar que seu livro não se destina apenas ao público escolar, mas a todos aqueles que necessitem da escrita ou da oralidade (já que o manual trata dessas duas formas de linguagem), seja para o seu uso social ou profissional: “Deixei-me vencer, e faço-o agora na esperança de ser com isso útil aos que necessitam de **escrever ou falar em público por injunções da sua vida profissional**” (CÂMARA JR, p. 7).

Quanto ao funcionamento discursivo da obra, a representação que o autor faz da escrita refere-se a uma atividade que só é capaz de ser desenvolvida pelo domínio de um assunto, pela capacidade de expressão do pensamento.

Na página seguinte à “explicação prévia”, temos uma nota em nome de Clarêncio Neotti, que apresenta a obra como sendo, ao seu ver, de um caráter comunicacional, apresentando uma posição de equilíbrio entre o purismo e o funcionalismo.

No que se refere ao manual *Comunicação em Prosa Moderna* (Figura 13), sua primeira edição foi publicada em 1967. Em 1969 o manual foi reeditado pela segunda vez – edição objeto de nossa análise – e, devido à grande aceitação, o livro teve edições até hoje, estando atualmente (2017) em sua 27ª edição.



Figura 13– Capa do manual “*Comunicação em Prosa Moderna*”

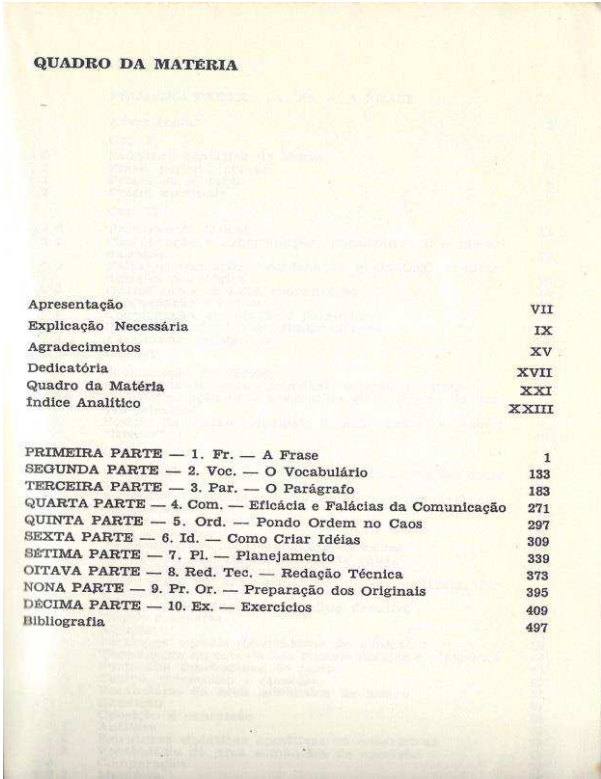
Fonte: *Comunicação em Prosa Moderna*, O. M. Garcia, 1969.

Othon Moacir Garcia, seu autor, foi um dos grandes estudiosos da língua portuguesa do século XX. Além de professor, era também ensaísta e crítico literário. Assim como Oiticica, foi professor do Colégio Pedro II e de outros importantes colégios na época que lecionou. Publicou em 1967 a 1ª edição de *Comunicação em Prosa*

Moderna, que se constituiu e ainda é um dos livros mais recomendados nos estudos de língua portuguesa.

O Manual *Comunicação em Prosa Moderna* apresenta 509 páginas e é dividido em dez partes: nas nove primeiras partes o autor apresenta fundamentos teóricos relacionados à gramática, ao vocabulário, à comunicação, à expressão, ao planejamento de ideias, à redação da *composição*; na décima parte ele se dedica à elaboração de exercícios. Os exercícios são propostos de acordo com cada um dos nove temas abordados ao longo do livro.

Logo depois, Garcia apresenta um prefácio, intitulado “Explicação necessária”, seguido dos agradecimentos e de uma dedicatória. O livro apresenta dois índices (Figuras 12 e 13): um mais geral, denominado “quadro da matéria”, que apresenta os elementos anteriores ao sumário presentes no livro e o conteúdo das dez partes já referidas. O outro índice é mais detalhado. Denominado “índice analítico”, especifica cada aspecto tratado em cada uma das dez partes em que se divide a obra.



QUADRO DA MATÉRIA

Apresentação	VII
Explicação Necessária	IX
Agradecimentos	XV
Dedicatória	XVII
Quadro da Matéria	XXI
Índice Analítico	XXIII
PRIMEIRA PARTE — 1. Fr. — A Frase	1
SEGUNDA PARTE — 2. Voc. — O Vocabulário	133
TERCEIRA PARTE — 3. Par. — O Parágrafo	183
QUARTA PARTE — 4. Com. — Eficácia e Falácias da Comunicação	271
QUINTA PARTE — 5. Ord. — Pondo Ordem no Caos	297
SEXTA PARTE — 6. Id. — Como Criar Idéias	309
SÉTIMA PARTE — 7. Pl. — Planejamento	339
OITAVA PARTE — 8. Red. Tec. — Redação Técnica	373
NONA PARTE — 9. Pr. Or. — Preparação dos Originais	395
DÉCIMA PARTE — 10. Ex. — Exercícios	409
Bibliografia	497

Figura 14 – Quadro da matéria do manual *Comunicação em Prosa Moderna*

Fonte: *Comunicação em Prosa Moderna*, O.M. Garcia, 1969.

INDICE ANALÍTICO		XXIV <i>Comunicação em Prosa Moderna</i>	
PRIMEIRA PARTE — 1. Fr. — A FRASE			
	Advertência	3	
	Cap. I		
1.0	Estrutura Sintática da Frase	7	
1.1	Frases, período, oração	7	
1.2	Frases de situação	8	
1.3	Frases nominais	9	
	Cap. II		
1.4.0	Processos Sintáticos	13	
1.4.1	Coordenação e subordinação: encadeamento e hierarquização	13	
1.4.2	Falsa coordenação, coordenação gramatical e subordinação psicológica	16	
1.4.3	Outros casos de falsa coordenação	18	
1.4.4	Coordenação e ênfase	20	
1.4.5	Coordenação, correlação e paralelismo	21	
1.4.5.1	Paralelismo rítmico ou similitudência	27	
1.4.5.2	Paralelismo semântico	29	
	Cap. III		
1.5.0	Organização do Período	31	
1.5.1	Relevância da oração principal: o ponto de vista	31	
1.5.2	Da coordenação para a subordinação: escolha da oração principal	35	
1.5.3	Posição da oração principal: período "tenso" e período "frouxo"	40	
	Cap. IV		
1.6.0	Como Indicar as Circunstâncias e Outras Relações entre as Idéias	45	
1.6.1	A análise sintática e a indicação das circunstâncias	45	
1.6.2	Circunstâncias	46	
1.6.3	Causa	47	
1.6.3.1	Área semântica	47	
1.6.3.2	Vocabulário da área semântica de causa	48	
1.6.3.3	Modalidade das circunstâncias de causa	49	
1.6.4	Conseqüência, fim, conclusão	51	
1.6.4.1	Vocabulário da área semântica de conseqüência, fim e conclusão	56	
1.6.4.2	Causa, conseqüência e raciocínio dedutivo	57	
1.6.5	Tempo e aspecto	57	
1.6.5.1	Aspecto	58	
1.6.5.2	Perífrases verbais denotadoras de aspecto	58	
1.6.5.3	Tonalidades aspectuais nos tempos simples e compostos	62	
1.6.5.4	Partículas denotadoras de tempo	65	
1.6.5.5	Tempo, progressão e oposição	65	
1.6.5.5.1	Vocabulário da área semântica de tempo	66	
1.6.6	Condição	67	
1.6.7	Oposição e concessão	70	
1.6.7.1	Antítese	70	
1.6.7.2	Estruturas sintáticas opositivas ou concessivas	73	
1.6.7.3	Vocabulário da área semântica de oposição	75	
1.6.8	Comparação	76	
1.6.8.1	Metáfora	76	
	1.6.8.2 Catacrese	78	
	1.6.8.3 Metáfora naturais da língua corrente	79	
	1.6.8.4 Fábula	80	
	1.6.8.5 Anisismo ou personificação	80	
	1.6.8.6 Clichês	81	
	1.6.8.7 Sinestesia	81	
	1.6.8.8 Símbolo e emblema	82	
	1.6.8.9 Metonímia e sínecdoque	82	
	1.6.8.10 Antonomásia	83	
	Cap. V		
2.0	Feição Estilística da Frase	85	
2.1	Estilo	85	
2.2	Frases de arrastão	86	
2.3	Frases entrecortadas	87	
2.4	Frases de ladainha	90	
2.5	Frases labirínticas ou centopélicas	93	
2.6	Frases fragmentárias	96	
2.7	Frases caóticas e fluxo de consciência: monólogo e soliloquio	100	
2.8	Frases parentéticas	106	
	Cap. VI		
3.0	Discursos Direto e Indireto	109	
3.1	Técnica do diálogo	109	
3.2	Verbos <i>dicendi</i> ou de elocução	111	
3.3	Omissão dos verbos <i>dicendi</i>	114	
3.4	Os verbos e os pronomes nos discursos direto e indireto	115	
3.5	Posição do verbo <i>dicendi</i>	120	
3.6	A pontuação no discurso direto	123	
	Cap. VII		
4.0	Discurso Indireto Livre ou Semi-Indireto	127	
SEGUNDA PARTE — 2. Voc. — O VOCABULÁRIO			
	Cap. I		
1.0	Os Sentidos das Palavras	135	
1.1	Palavras e Idéias	135	
1.2	Vocabulário e nível mental	136	
1.3	Polissemia e contexto	138	
1.4	Sentido referencial e sentido afetivo: denotação e conotação	141	
1.5	Sentido intensional e sentido extensional	143	
1.6	Polarização e polissemia	145	
	Cap. II		
2.0	Generalização e Especificação — O Concreto e o Abstrato	147	
	Cap. III		
3.0	Famílias de Palavras e Tipos de Vocabulário	159	
3.1	Famílias etimológicas	159	
3.2	Famílias ideológicas e áreas semânticas	161	
3.3	Quatro tipos de vocabulário	163	

Figura 15 – Índice analítico do manual *Comunicação em Prosa Moderna*

Fonte: *Comunicação em Prosa Moderna*, O. M. Garcia, 1969..

Quanto ao discurso sobre a escrita, o manual de Garcia filia-se a uma perspectiva voltada para a expressão do pensamento. Segundo seu autor, conforme afirma o subtítulo da obra, um dos principais propósitos da obra é oferecer um método a partir do qual seja possível “aprender a escrever, aprendendo a pensar”.

Como já enfatizamos, nosso maior interesse nessa pesquisa está centrado na análise dos movimentos de sentido em relação às representações da escrita textualizadas nos manuais desse período e dos períodos anteriores, bem como dos sujeitos envolvidos em seu processo de ensino e aprendizagem. Evidentemente, é necessário que apontemos quais os pontos de semelhança entre os autores, mas é o movimento de ruptura que oferece lugar à interpretação, através do deslize, à relação da língua com a história, à significação.

Ao longo de nossas análises, buscamos compreender o funcionamento dos manuais que constituem nosso *corpus*, seus sentidos, filiações, o modo como percebem a escrita e o seu ensino, a partir de cada autor. Observemos o modo como

os autores determinam as prioridades que devem ser consideradas na apreensão da escrita nos recortes EOE 1, CPM 1 e CPM 2¹⁸.

RECORTE EOE 1

[...] a **arte de escrever**, na medida em que consubstancia a nossa **capacidade de expressão do pensar e do sentir**, tem de firmar raízes na **nossa própria personalidade** e decorre, em grande parte, de um **trabalho nosso** para **desenvolver a personalidade** por este ângulo. (p. 59)

RECORTE CPM 1:

Pretende ser, isto sim, uma obra que tem como principal propósito **ensinar a pensar**, vale dizer, a **encontrar ideias**, a **coordená-las**, a **concatená-las** e a **expressá-las de maneira eficaz**, isto é, de maneira **clara, coerente e enfática**. **Isto quanto à comunicação**. (p. 10)

RECORTE CPM 2:

Estamos convencidos [...] de que **a correção gramatical não é tudo** [...] e de que **a elegância ôca, a afetação retórica, a exuberância léxica, o fraseado bonito** [...] com mais frequência **falseiam a expressão das ideias do que contribuem para a sua fidedignidade**. (p. 9)

Mattoso, já na segunda metade do século, ainda trata a escrita como arte (recorte EOE 1). Ao eleger como propriedades da escrita a capacidade de expressar o pensamento, Mattoso recua ao início do século e aos poucos, ao longo do desenvolvimento do seu livro, vai apresentando vestígios da retórica e reitera a ideia de como os ensinamentos advindos dessa filiação perduraram por muito tempo, mesmo depois de ser banida dos currículos de ensino, ainda em 1891, segundo Souza (1999), como vimos no capítulo 1. A ideia de que o exercício da escrita decorre em grande parte de um “trabalho nosso”, a partir de “nossa personalidade” nos direciona à reflexão de que a escrita parte da “expressão do pensamento”.

No recorte CPM 1, vemos elementos que caracterizam a tradição retórica: “ensinar a pensar”, “encontrar ideias” saber expressá-las levando em conta a clareza, a coerência. São características consideradas fundamentais na execução da escrita, e que configuram a forma de comunicação defendida por Garcia.

¹⁸ EOE = *Manual de Expressão Oral e Escrita*; CPM = *Comunicação em Prosa Moderna*.

No recorte seguinte, CPM 2, Garcia traz um posicionamento de crítica à correção gramatical e à retórica no que se refere à “exuberância léxica” à “elegância ôca” e ao “fraseado bonito”: todos aspectos que fazem referência aos aspectos formais do texto. Não só nesse trecho, mas ao longo do livro – e é este um dos movimentos de sentido que caracteriza o livro *Comunicação em Prosa Moderna* – Garcia critica o excesso de correção gramatical e exalta como prioridade do texto o seu aspecto semântico. O autor critica esse fator característico da retórica, no entanto isso não anula seu vínculo a essa filiação quando assume como importantes para a execução da escrita muitos dos elementos constituintes dessa filiação.

Mattoso e Garcia apresentam abordagens que se assemelham muito aos manuais do primeiro período no que se refere à uma representação de escrita, que ainda se filia a uma perspectiva retórica. Muitos dos elementos considerados primordiais ao exercício da escrita por parte desses autores, remetem a saberes dessa filiação da escrita, que foi tão prestigiado no século XIX. Esses livros reafirmam como, mesmo depois de ter sido retirada dos currículos de ensino, essa filiação persistiu ainda por tanto tempo no ensino de língua portuguesa.

É preciso enfatizar, no entanto que, inseridos no contexto da segunda metade do século XX, os manuais de Garcia e Mattoso, apesar de se vincularem, de forma geral, à tradição retórica do ensino da escrita, vestígios de outras perspectivas também se fazem presentes em seus manuais. As concepções da escrita ao longo do século foram influentes na produção desses manuais, pois deixaram suas contribuições e reflexões acerca do saber sobre a escrita na época em que foram publicados.

Por isso, alguns movimentos podem ser identificados no discurso desses manuais em relação aos manuais anteriores. Garcia filia-se à tradição retórica, mas está sempre criticando o excesso de atenção que é dispensado à correção gramatical. Além disso, ressalta a importância da observação como um meio de criar ideias e expressá-las. Mattoso, por sua vez, apesar de tratar também da observação como um fator importante na aprendizagem da escrita, evidencia que o modo de observação a que se refere é o exame de outras produções escritas e não do mundo, o que o faz reproduzir o modo de imitação encontrado na retórica. Esses posicionamentos nós poderemos verificar nos recortes ao longo da análise.

Observemos, comparativamente, como os dois manuais textualizam o processo de escrita, o que para eles é necessário ao desenvolvimento da escrita, o que de fato é “escrever bem”.

RECORTE EOE 2:

Escrever bem resulta de uma **técnica elaborada**, que tem de ser **cuidadosamente adquirida**. Depende, em muito menor grau do que falar bem, das **qualidades naturais do indivíduo, do seu “jeito”, enfim, em saber exprimir-se**. (p. 17)

RECORTE EOE 3:

Ninguém é capaz de escrever bem, se não sabe o que vai escrever. (p. 58)

RECORTE CPM 3:

Em tôdas as suas dez partes torna-se evidente êsse propósito de ensinar o estudante a desenvolver sua **capacidade de raciocínio**, a servir-se do seu **espírito de observação** para **colhêr impressões**, a **formar juízos**, a **descobrir idéias** para ser tanto quanto possível **exato, claro, objetivo e fiel na expressão do seu pensamento**. (*prefácio*, p. 11)

No jogo discursivo que marca a junção das ideias de cada autor, podemos afirmar que Mattoso e Garcia, apesar de mencionarem aspectos que os diferenciam, apresentam uma imagem de escrita com muitos pontos em comum. Mattoso destaca a importância do conhecimento do assunto e da habilidade de expressar-se. Garcia enfatiza na representação que faz da escrita, a questão do raciocínio, do espírito de observação e da expressão do pensamento.

Sabemos que todo discurso é constituído pelo atravessamento de outros discursos, e nos recortes (EOE 2, EOE 3 e CPM 3) dos manuais de Mattoso e Garcia podemos perceber a retomada de aspectos que já foram tratados nos manuais dos períodos passados. Mattoso retoma certos discursos e reinscreve a escrita nessa concepção tradicional em que é considerada como uma técnica ou que é desenvolvida através de uma aptidão natural do indivíduo (quando fala sobre “qualidades naturais” no recorte EOE 2). Garcia, por sua vez, ao considerar o trabalho do raciocínio, o espírito de observação e da expressão do pensamento, buscando sempre a clareza, a objetividade e a fidelidade dessa expressão, indica a inscrição do discurso do

manual *Comunicação em Prosa Moderna* em filiações similares a dos outros manuais já analisados.

Como já enfatizamos aqui, essa retomada se dá através de um trabalho da memória. E essa é uma característica própria de todo discurso

Porque, como sabemos, a língua não é um sistema perfeito, ela é sujeita a falhas e está aí não um seu defeito mas uma sua qualidade. A que permite que haja mudança, que sujeitos, no furo da ideologia, ressoem suas singularidades na história, produzindo outros sentidos, em novas discursividades, na abertura da língua, que não se fecha. (ORLANDI, 2009, p. 190).

É essa uma maneira de utilizar-se da língua e tornar-se compreensível: a partir do já conhecido, reproduzir ou trazer o novo. Dentre as reflexões de Garcia, está o objetivo de desenvolver uma escrita que tenha como resultado a exatidão, a clareza, a objetividade a fidelidade na expressão do pensamento, e isso nos remete à representação de um sujeito que tenha domínio dos sentidos produzidos por seus discursos. Pêcheux afirma que “todos os indivíduos *recebem como evidente* o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem (do que eles *querem* e do que se *quer* lhes dizer), enquanto “sujeitos-falantes”” (Pêcheux, 2014, p. 144, grifos do autor), mas o fato é que a partir do momento em que um discurso é produzido, nem autor nem leitor são capazes de apreender os inúmeros sentidos disseminados por esse discurso, pois ele estará sempre aberto a novos gestos de interpretação.

Parece haver um certo reconhecimento da parte de Garcia, dessa impossibilidade de uma escrita ideal (Recorte CPM 3), pois afirma que a busca das habilidades na escrita deve acontecer na medida do possível (“tanto quanto possível”). Apesar disso, está sempre reforçando a questão da eficácia comunicativa, de um sujeito imaginariamente capaz de completude.

Com relação ao posicionamento de Mattoso, podemos afirmar, através dos recortes (EOE 2 e EOE 3), que, no mínimo, quatro fatores configuram a representação que ele constrói de escrita: técnica, persistência, qualidades naturais e conhecimento do assunto. São essas as propriedades que para Mattoso definem o trabalho de apropriação da escrita e que abrem espaço para novos gestos de interpretação quando associa, por exemplo, a escrita a uma técnica.

Percebemos, portanto, nas colocações que os dois autores sob análise fazem, a apropriação dos dois mecanismos responsáveis pelo movimento de significação da língua, que já apontamos no segundo capítulo: a paráfrase e a polissemia. De acordo com Gregolin (2011), “Se só houvesse paráfrases, teríamos sempre as mesmas ideias. Mas há sempre a possibilidade do novo, do diferente pelo jogo da metáfora”. (GREGOLIN, 2011, p. 97).

Há uma retomada de conceitos anteriores (da retórica) revestidos de novos aspectos, como por exemplo, uma comunicação e expressão adquiridas por meio de uma técnica, ancorada nas emoções, na subjetividade, apresentada por Mattoso. E a valorização da carga semântica do texto e da eficácia da comunicação feita por Garcia.

O *Manual de Expressão Oral e Escrita* apresenta muitos traços predominantes da filiação retórica, associados a uma concepção de comunicação, fundamentada no emocional, subjetivo, psicológico. Já o manual *Comunicação em Prosa Moderna* apresenta um funcionamento discursivo que se enquadra em uma perspectiva retórica, mas com vestígios que apontam para uma influência de uma filiação racionalista (pragmática e técnica), permanecendo, portanto, nessa dualidade.

Como vimos na cronologia apresentada sobre o ensino de escrita, no capítulo 1 de nosso trabalho, entre as décadas de 1960 e 1970, a disciplina de língua portuguesa ganhou a denominação de “Comunicação e Expressão”. Nesse contexto, a atividade oral e escrita deveria contemplar um ensino que exercitasse e priorizasse o entendimento entre os sujeitos envolvidos na interação. A prioridade seria utilizar-se de recursos necessários à compreensão. Para Mattoso, a comunicação está associada à capacidade de o indivíduo saber se expressar, e essa capacidade se relaciona, em sua concepção à capacidade de pensar. Portanto, para esse autor, “saber pensar” é indispensável para que aconteça a comunicação. Para Garcia, a comunicação deve acontecer de “maneira clara, coerente e enfática” para que seja eficaz.

No entanto, é preciso enfatizar que muitas vezes, a “comunicação” é tomada como transparente e não se leva em conta que entre autor e leitor existe uma distância que é marcada por uma série de formações discursivas e ideológicas distintas e os sentidos que o autor acredita transmitir, muitas vezes não são os apreendidos pelo leitor. Tratar da escrita a partir de uma abordagem comunicacional deve também

considerar esse aspecto, pois entre autor e leitor existe uma distância que é marcada pela incompletude, pela multiplicidade de sentidos, pelo equívoco.

Garcia fala que o sujeito aprendiz deve expressar suas ideias de forma “clara, coerente e enfática” quanto à comunicação. Essa visão pressupõe uma completude no processo de escrita, o sentido transparente e o perfeito entendimento entre autor e leitor. No entanto, sabemos que o autor se constitui apenas como princípio de agrupamento do seu discurso (FOUCAULT, 2008), mas ele não tem o domínio sobre os efeitos de sentido que seu discurso irá produzir.

Voltemos agora nossa atenção ao modo como os autores Mattoso e Garcia se dirigem ao aprendiz e ao professor, e nesse gesto, configuram representações particulares para esses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem da escrita (recortes EOE 4, EOE 5, CPM 4 e CPM 5).

RECORTE EOE 4:

Qualquer um de nós senhor de um assunto é, em princípio, **capaz de escrever sobre ele. Não há um jeito especial para a redação**, ao contrário do que muita gente pensa. Há apenas uma **falta de preparação inicial, que o esforço e a prática vencem.** (p. 59)

RECORTE EOE 5:

Nenhum professor e nenhuma gramática conseguirão fazer escrever **esteticamente bem** a uma pessoa que ainda **não sabe pensar em termos de língua escrita.** (p. 60)

RECORTE CPM 4:

Já é **tempo de zelarmos com mais assiduidade** não só pelo polimento da frase, mas também, e principalmente, pela sua **carga semântica**, procurando **dar aos jovens uma orientação** capaz de leva-los a **pensar com clareza e objetividade** para **terem o que dizer** e poderem **expressar-se com eficácia.** (p. 11)

RECORTE CPM 5:

[...] **os jovens não sabem pensar. E, se não sabem pensar, dificilmente saberão escrever**, por mais gramática e retórica que se lhes ministrem. (p.12)

Nesses recortes, já é possível encontrar vestígios de uma discursividade sobre a representação da escrita e dos sujeitos professor e aluno, além da filiação a

qual se submetem e os movimentos de sentido com relação aos manuais dos períodos anteriores. Há de forma geral, na concepção dos dois autores, uma concepção que considera que o desenvolvimento da escrita depende exclusiva ou principalmente da atividade mental dos indivíduos isolados. Essa ideia remete a um discurso monológico, em que o indivíduo parece comunicar para si mesmo.

Mattoso (EOE 4), desenvolve seu posicionamento contemplando alguns elementos como o conhecimento do assunto e o esforço ou a persistência por parte do aprendiz. O autor rompe com a ideia comumente aceita, como ele mesmo diz (“muita gente pensa”), de que exista um método específico para a escrita, e, por considerar o trabalho da prática e do esforço como condições para a aprendizagem, revela a ideia de que o aluno também tem um papel fundamental na aquisição da escrita. O autor não assume uma posição de que o aluno pode desenvolver essa tarefa com independência, como deixaram evidenciar os manuais do segundo período de análise, mas relata sobre a importância de o aprendiz buscar através do esforço e da prática essa aprendizagem.

Garcia, por sua vez, sugere voltar o ensino mais para o cuidado com a produção de sentidos do que para o que chama de “polimento da frase”, o que parece se referir à pureza gramatical, ao uso de construções e palavras rebuscadas. Essa seria a condição de fornecer aos jovens aquilo que o autor considera mais importante na atividade da escrita: desenvolver a capacidade de pensar, para então conseguir transferir o pensamento através da escrita de forma clara e objetiva.

No recorte CPM 5, Garcia afirma que os ensinamentos da retórica e da gramática não seriam suficientes ao aprendiz que ainda não “aprendeu a pensar”. Apesar disso, os elementos que o autor considera como fundamentais à escrita advêm de uma perspectiva retórica moderna, como é o caso da questão de pensar para expressar-se com clareza. A crítica que o autor faz à filiação se refere aos princípios da retórica clássica: vocabulário rebuscado, embelezamento do texto, métrica, etc. No entanto, apropria-se de alguns conceitos que se apresentam como pertencentes a uma retórica moderna, também enfatizada no livro de Mattoso e no livro de E. Cruz, por exemplo.

Na retórica, segundo Souza (1999), os pensamentos e as palavras são os meios universais de se alcançar a eloquência. A imaginação, que está relacionada ao

pensamento, é um requisito intelectual para o bom desempenho da fala ou da escrita. (Souza, 1999). Portanto, colocando em posição secundária o ornato e o embelezamento do texto que são frutos de uma correção gramatical excessiva e de uma busca incessante de uma riqueza vocabular, frutos da retórica clássica, Garcia adere a uma filiação retórica moderna.

Nos recortes CPM 4 e CPM 5, o discurso do autor projeta uma representação do aprendiz e do professor. Ele enaltece o papel orientador do professor nesse processo, cabendo a este direcionar a capacidade de raciocínio dos alunos, a formulação de ideias, a organização do pensamento. Dessa forma, no discurso de Garcia, o professor é um orientador, que auxilia o aluno em seu processo de aprendizagem. O aluno por sua vez é um sujeito ativo, que por mais que conte com a ajuda do professor, deve trabalhar para desenvolver a capacidade de pensar.

Trabalhar a capacidade de raciocínio nos alunos é uma das condições para desenvolver o que, para o autor, são as qualidades que definem um bom aprendiz de escrita “exato, claro, objetivo e fiel na expressão do pensamento”. É interessante destacar que há também, no trecho referente ao manual *Comunicação em Prosa Moderna* (CPM 4), indícios de duas representações da escrita: uma centrada no “polimento da frase”, uma das preocupações do ensino retórico, e uma centrada no sentido das frases.

A representação do professor e do aluno nos manuais desse período parece colocar esses dois sujeitos em posições que consideram o professor um orientador do processo, e o aprendiz um sujeito ativo, que deve “aprender a pensar” (Garcia) ou se esforçar e praticar (Mattoso) para que a aprendizagem aconteça.

Observemos como Mattoso e Garcia defendem a maneira como esse trabalho de ensino e aprendizagem deve ser feito. Quais são, em suas concepções, os requisitos necessários para o exercício da escrita.

RECORTE EOE 6:

A arte de escrever precisa assentar, analogamente, numa **atividade preliminar**, já radicada, que parte do **ensino escolar** e de um **hábito de leitura** inteligentemente conduzido; depende muito, portanto, **de nós mesmos**, de uma **disciplina mental**

adquirida pela autocrítica e pela observação cuidadosa do que outros com bom resultado escreveram. (p. 59)

RECORTE CPM 6:

[...]é preciso fornecer-lhes os meios de **disciplinar o raciocínio**, de estimular-lhe o **espírito de observação dos fatos** e ensiná-lo a **criar ou aprovisionar idéias: ensinar, enfim, a pensar.** (p. 274)

RECORTE CPM 7:

A alma humana é uma *tábula rasa* sem nenhuma idéia inata, pois todas lhe vêm da experiência. (...) **Adquirir experiência é observar.**(...) **Quanto mais observamos, quanto maior for a acuidade de nossa observação, tanto maior será o acervo de nossas idéias.** (p. 312)

De acordo com os recortes EOE 6, CPM 6 e CPM 7, podemos constatar duas posições defendidas por cada autor e que apontam para a representação de escrita que fazem em seus manuais.

No primeiro recorte (EOE 6) vemos, na perspectiva de Mattoso, uma dualidade entre uma escrita aprendida através do ensino escolar e uma escrita adquirida por meio do exercício de cada um, que deve partir de “nós mesmos”. Essa dualidade revela, portanto, a posição defendida pelo autor: uma escrita que centra seu desenvolvimento no papel ativo do aprendiz mas que não desconsidera o trabalho do ensino. O autor faz menção à importância da observação, que no seu caso, se refere à observação de obras alheias, não do mundo, o que nos remete à imitação enfatizada na retórica: a apreciação de obras alheias, para toma-las como modelos de escrita.

Garcia, por sua vez, fala no recorte CPM 6 sobre a necessidade de ensinar o aprendiz a “criar ideias” o que nos direciona para um gesto de interpretação centrado na atividade mental isolada do indivíduo, de forma semelhante à E. Cruz quando afirma que “as palavras brotam” (como vimos no recorte AR1 apresentado na análise do período anterior). Já no recorte CPM 7, Garcia afirma que todas as ideias advêm da experiência e da observação, o que nos faz lembrar do gesto de Gómez, que defende uma escrita desenvolvida a partir da experiência e da observação. Segundo Garcia, a “criação” portanto, de ideias está associada à observação dos fatos (certamente do mundo) e à experiência.

A tarefa de “Disciplinar o raciocínio” mencionada por Garcia, parece dialogar com o que Mattoso denomina de “disciplina mental”. Os dois autores consideram que a organização das ideias é uma condição indispensável à atividade da escrita.

Já refletimos sobre a questão do sentido sempre se filiar a uma rede de constituição (ORLANDI, 2012), e mesmo assim há deslocamentos e movimentos de deslize nessa rede. No início do capítulo, falamos sobre os tipos de repetição que constituem o dizer do sujeito *empírica, formal e histórica*. Como já enfatizamos antes,

a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido. (ORLANDI, 2012, p. 54)

Na análise dos manuais do primeiro período (década de 1920), constatamos que o professor era colocado no lugar de dirigente do processo de ensino e aprendizagem. Ele detinha a responsabilidade de desenvolver em seu aluno o “gosto” da escrita, o talento para o aperfeiçoamento do estilo.

Já nos manuais da década de 1930, os autores sugerem uma forma de desenvolver a escrita que tenha o mínimo de influência do professor, por defenderem uma escrita mais autônoma, mesmo que por uma estrutura teórico-metodológica diferente. Nesses manuais, o professor é visto como um auxiliar no processo de aprendizagem.

Nesse último período de análise, há um processo de escrita centrado na própria atividade do aluno. O professor é parte integrante do processo, mas como orientador, como alguém que deve dar o direcionamento ao ensino.

Outros recortes nos direcionam para essas representações dos sujeitos professor e aluno e sobre a escrita considerada adequada na perspectiva de cada autor. Acompanhem os recortes a seguir:

RECORTE EOE 7:

Não é possível ensinar a composição por meio de **regras que baste mecanicamente aplicar**. O plano da redação é inerente à **capacidade do expositor** e ao seu **domínio do assunto**. [...] (p. 61)

RECORTE CPM 8:

[...] a experiência nos ensina que os defeitos mais graves nas redações de alunos [...] decorrem **menos dos deslizes gramaticais** que das **falhas de estruturação da frase**, da **incoerência das idéias**, da **falta de unidade** [...]. (p. 237)

Diferentemente dos manuais da década de 1920, que dispensavam uma atenção especial ao vocabulário e à gramática, Mattoso apresenta outros fatores que se sobrepõem à importância da formalidade, como a importância de dominar o assunto que se vai escrever (Recorte EOE 7). Garcia por sua vez, aponta valorização da coerência das ideias, que nos remete ao aspecto semântico do texto (Recorte CPM 8).

O fato de revelar que a escrita não se aprende pela obediência de regras (EOE 7) pode, certamente, gerar uma quebra de expectativa para os que buscam encontrar em manuais de escrita uma “resposta” para as dificuldades encontradas na tarefa de escrever, ou uma fórmula pronta para conseguir desvendar os “segredos” que estão por trás dessa atividade. Apesar de esses autores pretenderem “im-por” suas regras apresentadas em seus manuais.

Ao longo dos períodos investigados, podemos afirmar que o saber sobre a língua – e a escrita - se constituiu a partir de um jogo discursivo de sentidos, posições e movimentos que se reproduziam e se transformavam.

Buscamos identificar neste trabalho, os gestos de interpretação produzidos sobre a escrita a partir da representação que fazem de quem ensina e de quem aprende a escrita; e analisar os movimentos de sentido que se produzem sobre a escrita estabelecendo relações interdiscursivas entre o discurso teórico e o discurso pedagógico em que essas representações estão ancoradas.

A análise dos manuais pôde demonstrar que a época de publicação de um livro, ou o contexto histórico-social em que se insere não é o único fator determinante na representação da escrita. Temos, por exemplo, os dois manuais da década de 1930, que mesmo inseridos em um mesmo contexto histórico, apresentam uma estrutura teórico-metodológica diferente que revelam gestos de interpretação distintos.

Nesse último período de análise, pudemos constatar através dos recortes uma retomada de conceitos retóricos que reforçam o papel da memória na produção dos discursos. Em Mattoso, a ênfase direcionada a questões como a observação das obras alheias, da capacidade de pensar e se expressar, de conceber a escrita como

uma arte, ou de associá-la a uma qualidade natural do indivíduo, demonstram que seu manual se filia em parte à tradição retórica. Garcia, por sua vez, também se inscreve parcialmente nesse universo retórico quando valoriza como propriedades da escrita a objetividade, a clareza, a fidelidade ao pensamento. O autor constantemente reforça a importância de se “aprender a pensar” para se expressar com eficácia, e essas condições reforçam sua adesão a alguns dos princípios da retórica.

Por outro lado, os autores deslocam certos sentidos e apresentam em seus manuais gestos que particularizam seus modos de conceber a escrita.

No manual de Mattoso, vemos uma escrita concebida como uma técnica, ancorada nas emoções, na subjetividade e também do conhecimento do assunto. Em Garcia, por sua vez, vemos a prioridade dada ao aspecto semântico da frase, voltada para a produção de sentidos e da observação como um meio de aprovisionar ideias, buscando assim a atividade interpretativa do aprendiz.

A partir dessas concepções, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da escrita também se ressignificam.

No primeiro período, o aprendiz da escrita era submisso ao trabalho realizado pelo professor, seu sucesso ou fracasso na aprendizagem eram atribuídos muitas vezes ao ensino desenvolvido pelos professores, que eram considerados fundamentais nesse processo. No segundo período, há um deslocamento nessa representação desses sujeitos. Por meio da defesa de uma aprendizagem de escrita mais independente, o professor sai desse lugar de essencial, para ocupar um lugar de auxiliar (*Aprende tu mesmo a redigir*) e de fiscalizador (*Prática de Redação*) do trabalho do aluno. Este por sua vez, é concebido como um sujeito independente, que deve buscar a aprendizagem pelo esforço e pela prática. No terceiro período, diante da representação de um aprendiz que é levado a entender que essa aprendizagem depende muito de “nós mesmos” (*Manual de Expressão Oral e Escrita*) ou que essa aprendizagem é adquirida através da observação e da experiência (*Comunicação em Prosa Moderna*), temos a representação de um professor orientador no processo da escrita e de um aluno ativo que deve buscar sua aprendizagem através do esforço e da persistência.

Esses manuais, de uma maneira geral, constroem uma representação da escrita que apesar de remeterem a muitos dos conhecimentos advindos da retórica, abrem espaço para o trabalho dos sentidos, oferecendo a possibilidade do trabalho de autoria caracterizado pela repetição histórica. Quando concebe que a escrita parte

muito de nós mesmos, Mattoso evidencia que a atividade de escrever requer uma certa dose de interpretação, de trabalho do sujeito com os sentidos. Garcia, por sua vez, favorece o trabalho dessa repetição quando concebe que somos uma “tábula rasa” e que só por meio da observação e da experiência, seremos capazes de desenvolver as ideias necessárias à escrita, que certamente se desenvolverão por meio de um gesto interpretativo.

A escrita, portanto, na sua condição de objeto histórico, demonstra a partir dessas análises seu caráter complexo e movente, condicionado aos movimentos e às repetições que a história permite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, nosso interesse foi investigar o processo de constituição histórica da escrita como objeto de ensino-aprendizagem a partir da análise discursiva de manuais didáticos produzidos no Brasil ao longo do século XX. Estabelecemos como questão norteadora de nossa investigação compreender *como a escrita se constituiu historicamente como objeto de ensino no século XX em manuais didáticos*. A partir dessa questão, tivemos como objetivos específicos: a) identificar os gestos de interpretação produzidos sobre a escrita no discurso dos manuais selecionados, a partir da representação que fazem da escrita, de quem ensina e de quem aprende; b) analisar os movimentos de sentido produzidos sobre a escrita consideradas as diferentes condições de produção de cada manual e de cada período; c) estabelecer relações interdiscursivas entre o discurso teórico e o discurso pedagógico em que essas representações estão ancoradas.

A partir da análise, feita com base nos fundamentos da Análise de Discurso, pudemos constatar alguns traços que marcam o funcionamento discursivo desses manuais de acordo com o período em que se inserem, a partir das seguintes categorias de análise: os *efeitos de sentido* sobre as representações da escrita, as *filiações* às quais essas representações se submetem e os *movimentos de sentido* produzidos pelos deslocamentos que se fazem nessas representações.

No primeiro período, correspondente à década de 1920, os livros *Manual de Estilo*, de José Oiticica e *Arte da Composição e do Estylo*, de Padre Antonio da Cruz, se caracterizam por uma filiação à tradição retórica.

O manual de Oiticica se caracteriza por sua busca em apresentar um discurso de inovação e crítica à retórica antiga, quando afirma “O escrúpulo excessivo empobrece a língua e a torna ridiculíssima” (OITICICA, (1925[1940]), p. 17), se referindo aos adornos e aos aspectos que buscam esse embelezamento do texto por meio de uma linguagem requintada. Entretanto, acaba retomando muitos dos conceitos que constituem essa filiação, como a abordagem dos vícios de linguagem ou a ênfase que deve ser dada à harmonia, à originalidade, à métrica. O gesto de Oiticica sobre a escrita, portanto, é caracterizado por um discurso tenso, polêmico e dividido. Ao mesmo tempo que, no prefácio, defende uma escrita fundamentada em

um distanciamento da retórica clássica livre dos excessos puristas e da preocupação com a linguagem “preciosa”, o desenvolvimento do discurso na textualização do manual produz outros efeitos, de retomada da retórica.

Padre Antonio da Cruz também se insere nesse espaço de contradição e divisão, quando defende uma escrita livre de “inutilidades” que certamente se referem aos adornos que buscam o “embelezamento” do texto. No entanto, revela sua adesão à retórica quando desenvolve em seu manual um ensino-aprendizagem de escrita que preza pela eloquência, pela métrica, pela imitação dos grandes escritores, ou quando associa a escrita à “arte de pensar”

Em relação às representações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a partir da análise do discurso dos manuais, pudemos observar um direcionamento específico. Como já enfatizamos no capítulo de análise, o professor ocupa um papel primordial no processo de aquisição da escrita, estando o processo de aprendizagem do aluno dependente do seu trabalho de ensino. Nesse sentido o aluno ocupa um lugar de submissão ao trabalho do professor. O funcionamento discursivo dos dois manuais aponta, desse modo, para um modelo de ensino-aprendizagem de escrita onde professor ensina e aluno aprende.

No segundo período, os manuais *Aprende tu mesmo a redigir*, de Estêvão Cruz, e *Prática de Redação*, de Raul Gómez, apesar de se aproximarem cronologicamente, apresentam uma distância discursiva quando se considera seus funcionamentos teórico e metodológico.

No manual *Aprende tu mesmo a redigir*, vemos um discurso sobre o ensino de escrita caracterizado pelas ideias de praticidade e autonomia do aluno do processo de aprendizagem. Esse manual também revela em seu discurso a adesão aos princípios retóricos, retomando muitos dos conceitos advindos dessa filiação, como a ênfase dada à eloquência, à persuasão, à imitação, à invenção. A posição do professor configurada nesse manual é de um sujeito que exerce um papel de auxiliar no processo de aquisição da escrita. O aluno, por sua vez, ocupa uma posição de destaque, sendo representado como um sujeito que deve buscar a aprendizagem da escrita pelo próprio esforço.

No manual *Prática de Redação*, os efeitos de sentido nos direcionam para uma aprendizagem de escrita essencialmente prática, que busca desenvolver no

aprendiz a capacidade de interpretar a partir da observação e da vivência do sujeito. Desenvolve seu método por meio de lições que reproduzem um modelo cientificista, caracterizado pela interpretação através da observação e do contato com o mundo que se realiza por etapas a serem seguidas, supervisionadas pelo professor. A representação que o manual constrói do professor é de um sujeito fiscalizador que deve observar o aluno na execução das etapas que compõem os exercícios. O aluno, por sua vez, ocupa um lugar de um sujeito ativo, que por meio dos métodos aplicados é levado a interpretar o mundo por meio da observação e da experimentação.

No terceiro período vemos se configurar uma representação de escrita ancorada em parte pelos conceitos advindos da retórica com nuances de novos gestos que consideram a escrita também como meio de comunicação e expressão.

No *Manual de Expressão Oral e Escrita*, de Mattoso Câmara, há uma associação da comunicação à capacidade do indivíduo em expressar seu pensamento. Há uma retomada das contribuições da retórica quando, no funcionamento discursivo do manual, vemos uma relação dessa capacidade ao ato de “aprender a pensar”. O manual constrói, de maneira geral, uma imagem da escrita como resultado dessa capacidade de “aprender a pensar”, de organizar as ideias. Ao mesmo tempo, configura, a partir de seus gestos uma representação de um aluno ativo, que deve, a partir do esforço, associado ao ensino, desenvolver essa capacidade de pensar. Desse modo, o lugar ocupado pelo professor na concepção do manual, é um lugar auxiliar, de orientação na aprendizagem do aluno.

O manual de Garcia, *Comunicação em Prosa Moderna*, por sua vez, encerra uma representação de escrita como um processo de comunicação que também resulta da atividade de pensar, semelhante ao manual de Mattoso. O autor defende, em seu manual, uma escrita como um meio de comunicação eficaz que deve ser “clara, coerente e enfática”. Retoma também alguns dos conceitos retóricos como a questão de escrever sendo fiel ao pensamento, mas oferece a possibilidade de uma escrita resultante de um processo interpretativo quando elege como importantes a “observação dos fatos” como um meio de “aprovisionar ideias”. O manual constrói uma imagem do professor semelhante à textualizada no manual de Mattoso: como orientador, cabendo a este direcionar a capacidade de raciocínio dos alunos, a formulação de ideias, a organização do pensamento. Nesse sentido, o aprendiz

também se configura como um sujeito ativo, que deve procurar, através da prática desenvolver a aprendizagem da escrita.

Desse modo, considerando o discurso dos manuais selecionados para análise, constatamos no 1º período analisado uma adesão à filiação retórico-poética, revestido de uma proposta de um discurso de inovação, marcado sobretudo pela crítica aos excessos puristas. No 2º período, constatamos uma persistência da filiação retórico-poética no discurso do manual *Aprende tu mesmo a redigir, porém*, no caso do manual *Prática de Redação*, há um deslocamento dessa filiação, uma vez que o manual assume uma representação de escrita filiada à perspectiva empirista baseada no método intuitivo, enfatizando assim a capacidade de percepção e observação do sujeito em relação ao mundo. No 3º período, os manuais se voltam para um enfoque comunicacional, inscrevendo-se numa filiação de ordem pragmática e técnica que toma a escrita a partir de sua funcionalidade, isto é, considerando a eficiência da comunicação para as finalidades práticas da vida social

Esses manuais, aparentemente, assinalam um discurso inovador, filiando-se a uma perspectiva comunicacional da escrita. No entanto, mesmo sem admitir, eles continuam orientados por princípios, conceitos e procedimentos da tradição retórica. É uma maneira de atualizar o discurso da retórica sem romper, de fato, com ele.

Esses resultados confirmam a constatação feita no trabalho de Souza (1999), que, ao analisar a sobrevivência da retórica no campo institucional no Brasil, registrou sua permanência no ensino de língua ao longo do século XX, mesmo tendo sido excluída do currículo brasileiro desde 1891. Segundo o autor, há indícios de uma presença da orientação retórico-poética atrelada a uma tendência historicista da literatura do ano 1934 até 1962, período que coincide com o da nossa pesquisa.

Na análise dos manuais que compõem o nosso *corpus*, a permanência da retórica pôde ser verificada de forma simultânea com outras filiações, situação também destacada na pesquisa de Souza (1999). Essa tendência, no *corpus*, está representada, pelos manuais de Gómez, Mattoso e Garcia.

Nosso trabalho também reitera as observações feitas por Razzini. A propósito dessa retomada da retórica no ensino do século XX, a autora afirma que na década de 1950 o estudo da literatura mesclava duas tendências: a retórica e a histórica” (RAZZINI, 2000, p. 108). Afirma ainda que, no ensino de português da década de

1930, a febre gramatical que marcou os anos de 1920 se enfraqueceu e buscava recuperar a função "tradicional" do ensino do vernáculo e da retórica.

A respeito dessas observações, demonstramos, em nossa análise, que, no 2º e no 3º períodos, houve realmente uma queda dessa “supervalorização” da gramática; no 3º especificamente, inclusive, se registra uma crítica a esse excesso de atenção voltado à gramática. Houve, portanto, uma ênfase maior na expressão das ideias, ainda que atrelada, em grande parte, a concepções da filiação retórica. Mattoso afirma que sem o conhecimento do assunto as regras não são suficientes para executar uma boa produção. Garcia, por sua vez, enfatiza que a correção gramatical não é tudo e que entre os defeitos encontrados nas redações dos alunos, os gramaticais são os menos graves.

Nosso trabalho, portanto, dialoga com os de Souza (1999) e Razzini (2000), mas trazendo contribuições próprias, na medida em que apresenta os movimentos que caracterizam os gestos específicos de cada autor sobre a escrita: de que modo eles se distanciam e se identificam com essa tradição retórica.

De modo geral, considerando o conjunto dos manuais analisados, podemos afirmar que estes se organizam em duas tendências de significação da escrita: como uma arte, tendência que se inscreve numa perspectiva tradicional de pensar a escrita a partir de modelos literários (dos grandes artistas), como imitação, que se vincula à filiação retórico-poética (*Manual de Estilo, Arte da Composição e do Estylo e Aprende tu mesmo a redigir*), e uma tendência mais técnica e pragmática, voltada para a funcionalidade da escrita, ou seja, para a comunicação na vida social (*Prática de Redação, Manual de Expressão Oral e Escrita e Comunicação em Prosa Moderna*). Esse segundo grupo de manuais apresenta uma imagem de escrita voltada não mais para a apreciação do texto literário clássico, mas em sentido amplo, que inclui outras formas de texto, não necessariamente textos poéticos ou da literatura.

Essas reflexões reforçam o caráter complexo da constituição histórica e discursiva da escrita, demonstrando que suas representações, ao longo do tempo, passaram por vários movimentos e gestos de interpretação, reiterando e deslocando sentidos. Nessa perspectiva, os resultados desse estudo oferecem contribuições ao trabalho do professor de língua portuguesa, possibilitando a ele perceber que não existe uma definição ou maneira ideal de ensinar a escrita, mas que seu trabalho deve

considerar que a história tem um papel fundamental na produção e transformação dos discursos, como pudemos verificar nos movimentos de representação da escrita dos manuais analisados.

Cabe ainda destacar que esta pesquisa investigou representações da escrita em contextos específicos, entre as décadas de 1920 e 1960, e considerando apenas uma pequena parte da produção didática de cada momento. É claro que a complexidade e os múltiplos gestos que configuraram a representação desse objeto da língua na história do século XX é muito maior, sendo necessário estender esse estudo sobre a constituição histórica da escrita a outros manuais e outros períodos.

Nesse sentido, seria interessante ampliar esta pesquisa, buscando identificar quais os desdobramentos dos gestos identificados aqui, que outras representações da escrita podem ser identificadas em manuais de outras décadas ou das mesmas por nós estudadas e quais os diálogos que essas outras pesquisas podem estabelecer com esta.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. (p. 529-575)
- BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (p. 07-61)
- BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971 do CFE. Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo do LE, 5.962. In: **Documento nº 132**, RJ, nov, 1971. (p. 166-195)
- CASTRO, R. V. de. Produção e reprodução do discurso pedagógico. In: _____ **Para a análise do discurso pedagógico**. 1ª ed. Braga, 1995
- CAZARIN, E. A. Posição-sujeito: um espaço enunciativo heterogêneo. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. (Orgs.) **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. (p. 109-122)
- CÂMARA JR. J. M. **Manual de Expressão Oral e Escrita**. Petrópolis: Vozes, (1961[1977]).
- CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. São Paulo: Educação e pesquisa, 2004. (p. 549-566) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf> Acesso: 02 mai, 2016.
- CRUZ, E. **Aprende tu mesmo a redigir**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937.
- CRUZ, Pe. A. **Arte da Composição e do Estylo**. Petrópolis: Vozes, 1930.
- DECRETO... **Decreto-Lei nº1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 08 out, 2016.
- DI RENZO, A. M. Os estudos da análise de discurso e seus efeitos nas práticas linguísticas dos manuais de ensino. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L.; CASTELLO BRANCO, L. K. A. (orgs.) **Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre**. Campinas: Editora RG, 2011. (p. 483-495)
- FARIAS, W. S. de. **A coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D. (1909-1926): um espaço polêmico de leitura da história da língua e seu ensino no Brasil**. Campina Grande: EDUFPG, 2016.
- FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2008.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad: Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Universidade Forense, 2008.

GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

GIACOMELLI, K. **Ciência, disciplina e manual: É. Benveniste e a Linguística da Enunciação**) Tese (Doutorado em Letras). Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria/ PPGL, 2007. 194p.

GREGOLIN, M.R. e BARONAS, R. (org.) **Análise do Discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos – SP: Claraluz, 2003.

GREGOLIN, M.R. Análise do Discurso e Semiologia: enfrentando discursividades contemporâneas. In: _____ PIOVEZANI FILHO, C. et. al. **Discurso, semiologia e história**. 1 ed. São Carlos: Claraluz, 2011.

GRIGOLETTO, M. **A resistência das palavras**: discurso e colonização britânica na Índia. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

GUIMARÃES, E. **História da Semântica**: Sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2004.

GÓMEZ, R. **Prática de Redação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

HÉBRARD, J. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. (p. 33 -77)

INDURSKY, F. A Análise do Discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem. In: _____ FERREIRA, M.C.L. (orgs.) **A Análise do Discurso no Brasil**. São Paulo: Claraluz, 2007.

_____. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda et. al. (orgs.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

JUEVES. **Metodologia de Ovide Decroly**. Jun, 2009 Disponível em <<http://metodologiadecroly.blogspot.com.br/>> Acesso em 07 mar, 2017.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. de O; ROJO, R. (Orgs) **Língua Portuguesa**: Ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (p. 65-83)

MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE BRASIL). **Breve evolução histórica do sistema educacional**. Disponível em www.oei.es/historico/qip/brasil/historia.pdf Acesso em: 10 out, 2016

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. Classificação da pesquisa. In: _____ **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparin, 2008, p. 69-94.

OITICICA, J. **Manual de Estilo**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, (1925[1940]).

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1996a.

_____. **Interpretação:** Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996b.

_____. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: _____ (org.) **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998a. (p. 7-15)

_____. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, São Paulo: Fapesp, 1998b. (p. 203-212)

_____. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Discurso e Texto:** formulação e circulação de sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed, 2005.

_____. (org.) **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **Língua Brasileira e outras histórias:** Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 10ªed. Campinas – SP: Pontes, 2012.

_____. **Ciência da Linguagem e Política: Anotações ao pé das Letras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In.: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. Da Unicamp, (1969[1990]).

_____. A Análise de discurso: três épocas. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs) **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Org. ORLANDI, E. P. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad: Orlandi, E. P. et. al. 5ªed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

RAZZINI, M. de P. G. **O Espelho da Nação:** A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971) Tese (Doutorado em Letras na área de Teoria Literária). Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP/ Instituto de Estudos da Linguagem, 2000. 247p.

RICHAUDEAU, F. Qu'est-ce qu'un manuel scolaire? In: _____ **Conception et Production des Manuels Scolaires. Guide pratique**. Paris. Unesco. 1979. (p. 47-61)

SOUZA, R.A. de. **O império da eloquência**: retórica e poética no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: EDUERJ:EdUFF, 1999.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas**. Estudo sobre os fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

VECHIA, A; LORENZ, K. M. (Orgs) **Programa de ensino da escola secundária: 1850-1951**. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998. (p. 327-390)

VIEIRA DA SILVA, M. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. (p. 141-161)